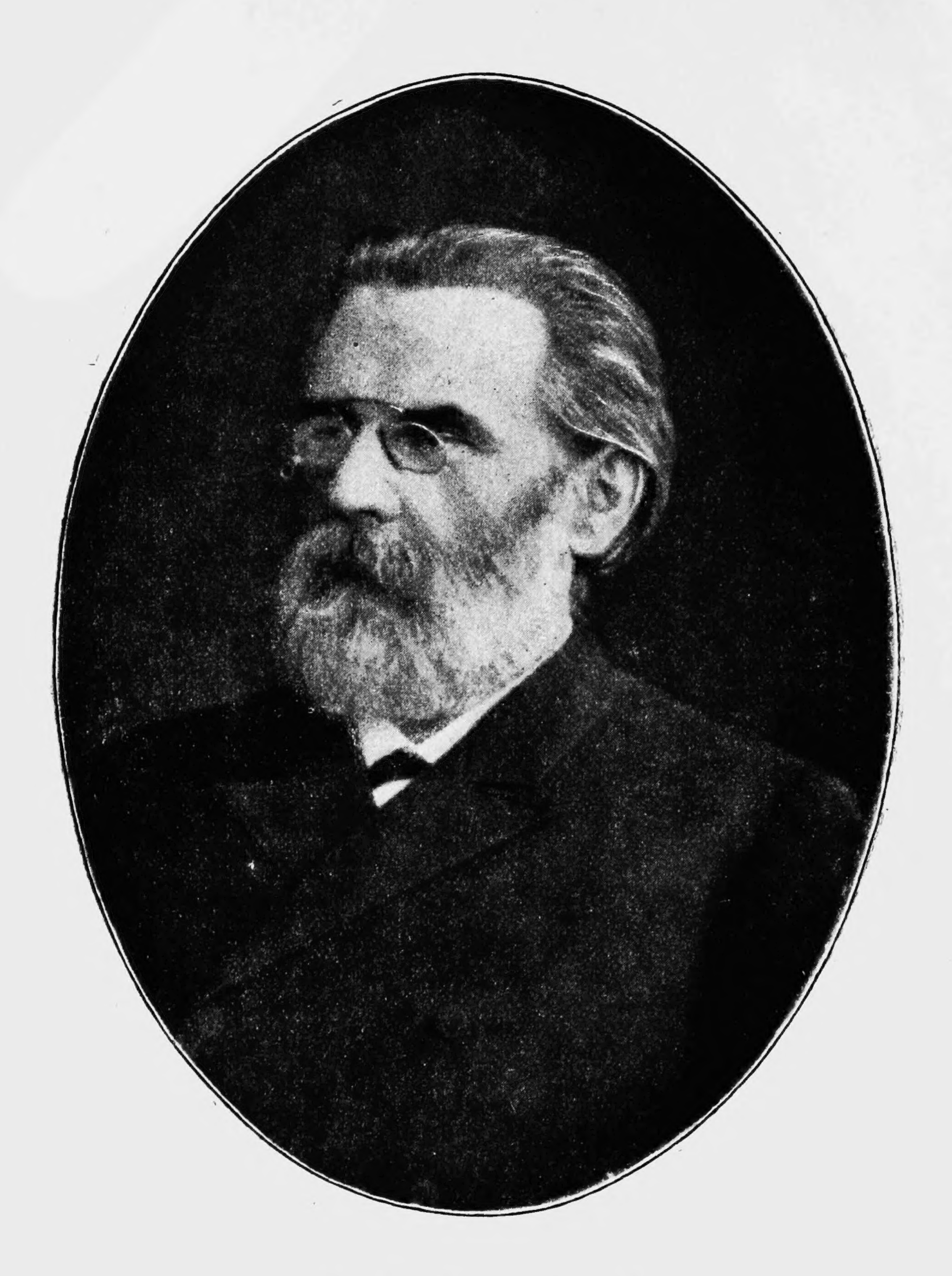
Избранныя педагогическія сочиненія В. Д. Сиповскаго.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
ИЗДАНІЕ Я. БАШМАКОВА и К°.
1911



В. Д. Сиповскій.

Избранныя педагогическія сочиненія В. Д. Сиповскаго.

Съ портретомъ автора, съ предисловіемъ проф. В. В. Сиповскаго и съ литературно-біографическимъ очеркомъ, составленнымъ Н. Л. Леонтьевой.

Цѣна въ переплетѣ 1 р. 25 к.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ
ИЗДАНІЕ Я. БАШМАКОВА и К°
1911



Типографія Спб. Т-ва Печ. и Изд. дѣла „Трудъ“. Кавалергардская, 40.

22/V·1911.—30 XI 1911.

Отецъ мой, умершій въ 1895 году, принадлежитъ къ числу писателей „забытыхъ", быть можетъ потому, что педагогическія статьи его разбросаны по страницамъ старыхъ педагогическихъ журналовъ („Женское образованіе", „Образованіе", „Семья и Школа"), въ свое время мало распространенныхъ, а теперь мало кому извѣстныхъ. Тѣмъ съ бо̀льшею радостью согласился я на предложеніе Издательства Я. Башмакова и К°. издать „Избранныя педагогическія сочиненія" моего покойнаго отца.

Редактированіе сочиненій моего отца взяла на себя, по просьбѣ моей, Н. Л. Леонтьева, Ею же написанъ біографическій очеркъ моего отца и сдѣлана общая характеристика литературной дѣятельности его.

Н. Л. Леонтьева еще ученицей узнала моего отца,—потомъ она была его сослуживицей по женской гимназіи, постояннымъ сотрудникомъ въ его журналѣ,—такимъ образомъ при жизни его она была всегда около него; теперь изъ когда-то близкихъ къ моему покойному отцу

лицъ, кромѣ нея, нѣтъ никого, кто бы лучше ея зналъ интимную сторону его души, какъ человѣка, педагога, руководителя и писателя.

Быть можетъ, перо ея придало облику моего отца черты нѣсколько женственныя,— въ моей памяти его образъ рисуется болѣе мужественнымъ и энергичнымъ... даже нѣсколько суровымъ,—но, несомнѣнно, ея тепло-написанный очеркъ рисуетъ отца въ общемъ вполнѣ справедливо. Приношу ей свою благодарность за доброе отношенiе къ памяти моего отца.

В. В. Сиповскiй.

24 ноября 1911 г.

В. Д. СИПОВСКІЙ.

ЛИТЕРАТУРНО-БІОГРАФИЧЕСКІЙ ОЧЕРКЪ

Н. Л. Леонтьевой.

ОТЪ РЕДАКЦІИ.

Предлагая русской читающей публикѣ это собраніе педагогическихъ статей покойнаго В. Д. Сиповскаго, извѣстнаго русскаго педагога, скончавшагося 16 лѣтъ тому назадъ, мы далеки отъ мысли считать это собраніе полнымъ: въ него не вошли нѣкоторыя небольшія статьи о женскомъ образованіи, написанныя В. Д. въ концѣ 70-хъ годовъ и имѣвшія цѣлью добиться скорѣйшаго открытія Высшихъ Женскихъ Курсовъ. Эти курсы теперь насчитываютъ около 30 лѣтъ существованія, такъ что и статьи, за нихъ ратовавшія, могутъ имѣть лишь историческій интересъ. Кромѣ того, покойному В. Д., какъ педагогу-журналисту, приходилось не разъ ломать копье за тотъ или другой жизненный вопросъ въ области школы,—отсюда повторенія, неизбѣжныя у журнальныхъ работниковъ; поэтому изъ нѣсколькихъ статей, трактовавшихъ объ одномъ и томъ же предметѣ и отличавшихся въ силу вещей аналогичной аргументаціей, мы позволяли себѣ выбирать тѣ, которыя всего ярче и подробнѣе освѣщали ту или другую сторону школьной педагогики *).

Н. Л.

---

*) Въ основу этого очерка положены двѣ прежнія статьи того же автора: «Памяти учителя» («Образованіе» 1895 г. № 10) и «Педагогическіе взгляды В. Д. Сиповскаго» («Русская Школа» сентябрь 1905 г.).

I.

Жизнь и дѣятельность.

Есть эпохи, которыя налагаютъ особый отпечатокъ на тѣхъ, кому приходилось тогда жить и дѣйствовать. Таковы были знаменитые 60-ые годы прошлаго вѣка, отбросившіе свой яркій отблескъ и на семидесятниковъ. Наслѣдія этихъ обильныхъ жатвою лѣтъ хватило надолго, и даже реакціи 80-хъ годовъ не удалось истребить ихъ плода. Они обладали такой же жизненностью, какъ и тѣ хлѣбныя сѣмена, которыя, пролежавъ болѣе двухъ тысячелѣтій въ гробницѣ фараоновъ, всё же дали ростки, едва ихъ посадили въ плодородную почву и спрыснули водою. Въ подобные незабвенные періоды выходятъ на сцену цѣлые ряды замѣчательныхъ историческихъ дѣятелей, и, когда замолкаютъ ихъ голоса, ихъ рѣчи продолжаютъ жить въ сердцахъ послѣдующихъ поколѣній. Немного шестидесятниковъ теперь уже осталось,—одинъ за другимъ уходятъ они со своей арены, послуживъ, какъ могли, отчизнѣ.

Одного изъ нихъ, ушедшаго слишкомъ рано, въ самомъ разгарѣ кипучей работы, и вспомянемъ мы на этихъ страницахъ. Василій Дмитріевичъ Сиповскій, правда, работалъ всего болѣе въ 70-хъ, 80-хъ и первой половинѣ 90-хъ годовъ, но начало его дѣятельности относится къ эпохѣ обновленія,—къ той славной порѣ, когда русскіе люди послѣ обильныхъ рѣчей, произнесенныхъ ими въ 40-хъ годахъ, могли наконецъ перейти отъ словъ къ дѣлу.

Общее возрожденіе коснулось тогда, какъ извѣстно, и многострадальной русской школы; надъ нелегкимъ дѣломъ ея преобразованія потрудилась цѣлая плеяда извѣстныхъ педагоговъ, къ которымъ принадлежалъ и В. Д. Многое изъ того, что они проводили въ свое время, кажется теперь труизмомъ, но если эти положенія стали уже азбучными истинами, то лишь благодаря борьбѣ, выдержанной ихъ защитниками; нѣкоторыя же ихъ мнѣнія и до сихъ поръ не пробились

сквозь броню бюрократической рутины, отъ которой все еще не освободилась русская практическая педагогика.

В. Д. Сиповскій былъ южанинъ; онъ родился 26 апрѣля 1844 г. въ городѣ Умани; но жилъ онъ и работалъ главнымъ образомъ въ Петербургѣ. Окончивъ съ золотой медалью курсъ Ларинской гимназіи, онъ получилъ затѣмъ высшее образованіе на историко-филологическомъ факультетѣ С.-Петербургскаго Университета. Талантливому юношѣ предлагали профессуру, но, педагогъ по призванію, онъ предпочелъ университетской каѳедрѣ скромное учительское поприще и проработалъ на немъ 27 лѣтъ (съ 1868 по 1895 гг.). Въ первые годы учительской дѣятельности онъ преподавалъ русскій языкъ въ своей же Ларинской гимназіи. Одинъ изъ его учениковъ, впослѣдствіи извѣстный писатель, Н. И. Позняковъ, живо рисуетъ то сильное впечатлѣніе, которое производили на него, тогда 13-лѣтняго мальчика, уроки молодого учителя. Онъ умѣлъ придать интересъ даже сухой грамматикѣ, «хотя она у него проходилась походя, между прочимъ, при литературномъ разборѣ. В. Д. дѣлалъ отступленія и при этомъ пускался въ блестящую экскурсію въ ту или другую статью, которою завзятый педагогъ-грамматистъ могъ бы подавить малышей, спеціально посвятивъ ей цѣлый урокъ. Особенно врѣзались въ память нѣкоторыя мѣста изъ ученія о знакахъ препинанія. Впослѣдствіи, самъ принявшись за преподаваніе языка и словесности и припоминая уроки В. Д. Сиповскаго, я могъ оцѣнить эти уроки уже не однимъ непосредственнымъ впечатлѣніемъ: это были популярные, какіе только могутъ быть для малышей третье-классниковъ, уроки логики и стилистики. Вотъ, во что обратилъ В. Д. удушающее у другихъ ученіе о знакахъ препинанія. Никакого зубренія, литературные примѣры, увлекавшіе прелестью звуковъ, и простые, ясные выводы, невольно запоминавшіеся, залегавшіе въ сознаніе и невольно научавшіе дѣтей грамотѣ—вотъ, что мы слышали».

«И все это происходило въ то время, когда классическая система входила въ самый свой разгаръ, когда по другимъ языкамъ мы не слыхали ничего, кромѣ «формъ, формъ и формъ», разныхъ аористовъ, аккузативусовъ и прочей удушающей мертвечины. И среди этихъ-то мертвыхъ формъ мы услышали живую рѣчь, услышали живое освѣщеніе оборотовъ языка живымъ человѣкомъ на живыхъ примѣрахъ—это были единственные уроки, на которыхъ мы *жили*» [1]). По словамъ автора этихъ воспоминаній, интересъ къ чтенію, любовь къ книгѣ—развились у него, главнымъ образомъ, со времени занятій у В. Д. «Самъ онъ умѣлъ показать красоты книги. Читалъ онъ отлично,

---

[1]) См. статью Н. И. Познякова «Памяти В. Д. Сиповскаго» («Русская Школа» 1895 г. № 11).

проникновенно, съ любовью къ читаемому, такъ что въ каждомъ звукѣ его голоса слышалась убѣдительность, готовность дать въ любой моментъ истолкованіе мыслей автора. Явилась работа надъ собственнымъ слогомъ, возникли соревнованіе, охота писать сочиненія. В. Д. любилъ давать сочиненія на произвольныя темы». «Конечно», продолжаетъ Н. И. Позняковъ,—«тамъ было немало чепухи, наивнаго дѣтскаго лепета, но никогда не возбуждали они въ немъ желанія подтрунить, оскорбить ученика ѣдкимъ замѣчаніемъ. Мы стали читать, мы начали писать, мы становились маленькими людьми, а не только школярами, которыхъ интересуютъ лишь лапта да рюхи и развлекаетъ лишь издѣвательство надъ чудаками-учителями. Всегда онъ былъ ровенъ, мягокъ въ своихъ приговорахъ, хотя и не расплывался въ излишней и вредной деликатности. И понятно почему: его мягкость исходила изъ уваженія къ личности ученика, но отнюдь не изъ трусливаго исканія популярности. Популярность создалась и привилась сама собой». Когда, послѣ недолгой службы въ Ларинской гимназіи, В. Д. уѣхалъ въ 1871 г. въ Кіевъ, гдѣ онъ получилъ мѣсто воспитателя и вмѣстѣ преподавателя русской словесности и исторіи въ только что открытой тогда коллегіи Павла Галагана, ученики-ларинцы были чрезвычайно огорчены разлукою съ любимымъ наставникомъ и завязали съ нимъ переписку, откровенно обращаясь къ нему за разрѣшеніемъ обычныхъ юношескихъ сомнѣній и вопросовъ. Не менѣе сильное вліяніе оказалъ В. Д. и на своихъ новыхъ учениковъ въ коллегіи, о чемъ свидѣтельствуютъ воспоминанія г. Степовича, впослѣдствіи директора этой же самой коллегіи [1]). «Я узналъ Вас. Дм.», говоритъ онъ, «еще въ возрастѣ переходномъ отъ отрочества къ юности, т. е. въ то чудное время, когда душа открыта для чистѣйшихъ и прекраснѣйшихъ воздѣйствій и вліяній, когда она еще представляетъ собою для даровитаго и живого сѣятеля самую благодарную почву. Насъ было 18 юношей въ возрастѣ отъ 16 до 19 лѣтъ: мы были первыми питомцами коллегіи, этого, въ высшей степени своеобразнаго для русской дѣйствительности, учрежденія: изъ холодной казенной гимназической среды мы попали въ семью молодыхъ воспитателей, воодушевленныхъ лучшими желаніями и идеями. Изъ воспитателей замѣтно выдѣлялся В. Д—чъ. Покойный обладалъ замѣчательнымъ воспитательскимъ тактомъ; ему открыта была великая тайна властительства надъ душами. Когда воспитатели раздѣлили насъ между собою для ближайшаго надзора, многіе изъ тѣхъ, кому, къ несчастью, не удалось попасть въ группу В. Д., искренне горевали, иногда даже пускались на разныя, очень небезопасныя для себя, уловки, чтобы только какъ нибудь

---

[1]) «Образованіе» за 1895 г. Декабрь.

попасть подъ начало незабвеннаго, любимаго воспитателя». Это вліяніе на молодежь онъ завоевалъ «безъ всякихъ съ его стороны видимыхъ стараній, единственно лишь въ силу своихъ высокихъ духовныхъ качествъ: сильнаго и трезваго ума и любящаго сердца». Степовичъ, какъ круглый сирота, пользовался особеннымъ вниманіемъ воспитателя, который постоянно оказывалъ ему самую привѣтливую поддержку и, видя въ юношѣ пробуждающійся интересъ къ славяновѣдѣнію, постарался помочь ему правильнымъ, спокойнымъ освѣщеніемъ мудренаго славянскаго вопроса. Естественно, что въ каждую свободную отъ классныхъ занятій минуту В. Д. былъ окруженъ молодежью. «Его увлекательныя, разумныя бесѣды во время послѣобѣденныхъ прогулокъ до сихъ поръ памятны его бывшимъ ученикамъ. В. Д. было тогда всего 28 лѣтъ отъ роду; въ немъ самомъ было много юношескаго жара и задора, много любви къ разнаго рода физическимъ упражненіямъ, играмъ, поѣздкамъ на лодкѣ, далекимъ прогулкамъ. До сихъ поръ я не могу забыть одной изъ такихъ прогулокъ, совершенныхъ въ лѣто 1872 г. Это было цѣлое путешествіе пѣшкомъ по живописному берегу Десны изъ Козельца въ Остеръ. Цѣлый день провели мы среди природы въ обществѣ незабвеннаго учителя и хотя очень устали, но были ему чрезвычайно благодарны». Не менѣе успѣшно, чѣмъ воспитательство, шли у молодого даровитаго педагога и уроки словесности и исторіи. Въ преподаваніи словесности онъ держался метода Стоюнина и умѣлъ примѣнять его превосходно.

«Мнѣ до сихъ поръ памятны», пишетъ Степовичъ, «его живые, толковые и чрезвычайно развивавшіе насъ разборы различныхъ литературныхъ произведеній, при чемъ искусно привлекался къ работѣ весь классъ; если мы наталкивались при этомъ на какой-либо теоретическій вопросъ изъ области этики или эстетики, то завязывались между воспитанниками споры, которыми очень умѣло руководилъ В. Д. и обыкновенно направлялъ ихъ къ какому-либо опредѣленному выводу. Грамматикой со взрослыми юношами ему, очевидно, было заниматься скучно, и эти уроки были у него суше, зато вопросы искусства вообще, и въ частности живописи, ваянія, зодчества,—чрезвычайно его занимали, и онъ любилъ выдвигать ихъ».

Разумѣется, такія прекрасныя, чисто человѣческія отношенія между воспитателями и воспитанниками могли установиться лишь потому, что во главѣ коллегіи стоялъ настоящій педагогъ, а не чиновникъ. Это былъ извѣстный В. В. Григорьевъ, личность ученая, благородная и гуманная. Къ сожалѣнію, онъ былъ вскорѣ вынужденъ обстоятельствами покинуть свой постъ. Новый директоръ, С. Н. Шафрановъ, былъ человѣкъ иного склада и принялся вводить въ коллегіи другіе порядки: «заведены были не существовавшіе до того времени надзиратели, отняты у воспитанниковъ старшаго курса свободные часы, назначенные для пріученія ихъ къ разумному, самостоятельному

употребленію свободнаго времени, и обращены на занятія переводами съ латинскаго подъ руководствомъ самого директора» и т. п.

Все круто измѣнилось; началось повальное бѣгство учащаго персонала въ другія учебныя заведенія; многіе воспитанники также поспѣшили оставить коллегію. Между старшимъ классомъ и директоромъ возникли такія обостренныя отношенія, что, лишь благодаря такту и самоотверженію В. Д., первый выпускъ, «этотъ первенецъ коллегіи, былъ сохраненъ для заведенія».

Но затѣмъ и самъ воспитатель, не сходясь въ основныхъ педагогическихъ взглядахъ съ директоромъ, оставилъ въ 1874 г. службу въ коллегіи и вернулся въ Петербургъ, гдѣ вскорѣ получилъ мѣсто инспектора въ Васильеостровской женской гимназіи. Однако, и коллегіанты, подобно ларинцамъ, не разорвали духовныхъ узъ со своимъ учителемъ и воспитателемъ, и между обѣими сторонами также завязалась обширная переписка. Со многими изъ бывшихъ учениковъ коллегіи у В. Д. установились дружественныя отношенія, длившіяся всю его жизнь. «Нужно было видѣть, какъ стремились коллегіанты къ В. Д., въ Петербургъ, какъ тепло и радушно встрѣчалъ онъ ихъ, жертвуя для нихъ иногда значительной долею своего скуднаго досуга, а иногда и недосуга. Почетная попечительница коллегіи, Е. В. Галаганъ, неоднократно выражала желаніе видѣть его во главѣ коллегіи, но по разнымъ причинамъ этому желанію не суждено было осуществиться».

Въ Васильеостровской женской гимназіи В. Д. проработалъ 10 лѣтъ въ качествѣ инспектора и преподавателя словесности и исторіи. Какъ инспекторъ, онъ живо интересовался всѣми сторонами учебнаго дѣла гимназіи и постоянно хлопоталъ о томъ, чтобы ученицы не подвергались переутомленію. Это не значитъ, чтобъ онъ былъ сторонникомъ сокращенія программъ, напротивъ того, онъ стоялъ за курсъ серьезный и основательный, но такой, гдѣ вниманіе обращалось бы на главное, а не останавливалось бы на ненужныхъ подробностяхъ. Выступая по необходимости въ роли экзаменатора (хотя онъ былъ принципіальнымъ противникомъ экзаменовъ), онъ и здѣсь оставался вѣренъ себѣ, требуя не массы фактовъ и деталей, которые иногда легко усваиваются привычной памятью, чтобы потомъ, послѣ экзаменаціоннаго искуса, быть забытыми навсегда, а прежде всего пониманія. Пишущей эти строки выпало на долю счастье быть его ученицей въ Васильеостровской гимназіи, позже слушательницей его лекцій на Женскихъ Педагогическихъ Курсахъ и наконецъ его сослуживицей въ той же гимназіи, и я могу сказать, что извѣстныя строки Некрасова:

«Сѣйте разумное, доброе, вѣчное,
«Сѣйте! Спасибо вамъ скажетъ сердечное
«Русскій народъ...»

были вполнѣ подходящимъ эпиграфомъ къ адресу, который былъ поднесенъ В. Д. однимъ изъ выпусковъ Вас. женской гимназіи. Никакого формализма, никакого рутинерства, ничего чиновническаго, ремесленнаго не замѣчалось въ его дѣятельности; напротивъ того, всякій формализмъ, всякое ремесленное отношеніе къ великому дѣлу воспитанія онъ ненавидѣлъ до глубины души, насколько ненависть была свойственна его мягкой и благородной натурѣ. Дѣти чутки ко всему искреннему; мы чувствовали, что намъ не только говорятся хорошія слова, которыя иногда могутъ говориться въ классѣ и по обязанности, но передается все то, что вошло въ плоть и кровь учителя, что составляетъ его задушевное убѣжденіе. Гете былъ правъ, говоря: «Нельзя найти дорогу къ сердцу, если твой голосъ исходитъ не изъ сердца». Онъ не принадлежалъ къ числу тѣхъ учителей, которые, покончивъ со своими ежедневными обязанностями, сбрасываютъ вмѣстѣ съ вицъ-мундиромъ и интересъ къ своему дѣлу: если заслышишь, что въ кругу товарищей В. Д. говоритъ громче и горячѣе обыкновеннаго, то можно держать пари, что онъ затронулъ какой-либо педагогическій вопросъ,— возстаетъ, можетъ быть, противъ ненормальностей современной школы или разсказываетъ о только что прочитанномъ ученическомъ сочиненіи, которое ему особенно понравилось. Такимъ образомъ, онъ всюду носилъ свое знамя. Одушевляясь самъ, онъ одушевлялъ и учениць и, держась того взгляда, что преподаваніе должно непремѣнно возбуждать интересъ, на урокахъ словесности и исторіи считалъ необходимымъ останавливаться на тѣхъ эпохахъ и писателяхъ, которые могутъ заинтересовать молодежь. Нашъ педагогъ не понималъ, какъ можно отводить одинаковое мѣсто Лермонтову и какому-нибудь Лукѣ Жидятѣ, или на войнѣ Алой и Бѣлой Розы останавливаться такъ же долго, какъ и на эпохѣ Возрожденія. «Надо, чтобъ дѣти видѣли», говорилъ онъ, «что учитель тоже человѣкъ, а не говорящій учебникъ, что онъ не можетъ съ тѣмъ же интересомъ излагать сухіе и мелкіе факты, которыхъ не избѣжишь, потому что они въ программѣ, съ какимъ онъ говоритъ о важныхъ для человѣчества эпохахъ,—тѣхъ эпохахъ, гдѣ такъ много жизни и движенія». В. Д. особенно оживлялся, когда очередь доходила до одного изъ его любимыхъ историческихъ періодовъ, или если ему приходилось читать классу произведеніе близкихъ его сердцу писателей—Гоголя и Тургенева; но, чуждый всего мертвенно-узкаго, не торопясь, во что бы то ни стало, закончить программу, онъ радъ былъ каждому вопросу, предложенному ученицей, если вопросъ этотъ доказывалъ, что слова его не прошли безслѣдно, а пробудили дремавшій умъ и заставили его начать пытливую работу. Какъ онъ радовался, когда убѣждался изъ отвѣтовъ класса, что та или другая его любимая мысль понята ученицами, и цѣль урока достигнута. «Благодарю васъ», говорилъ онъ, сіяя, и классъ, видя успѣхъ работы, радовался вмѣстѣ съ нимъ. «Бе-

рите тономъ выше», твердилъ онъ начинающимъ учителямъ: «не спускайтесь слишкомъ къ уровню учениковъ—здѣсь легко впасть въ опасную крайность». Послѣдствія часто показывали, что В. Д. былъ правъ. Во время такихъ классныхъ бесѣдъ ученицамъ случалось, конечно, высказывать недозрѣлыя, непродуманныя мысли и скороспѣлыя сужденія, но В. Д. со свойственной ему деликатной добротой снисходительно и ободряюще относился къ этимъ робкимъ попыткамъ пробуждающагося ума, вступалъ въ споры и радовался, когда ученица умѣла отстоять свое мнѣніе. «Не бойтесь споровъ», говорилъ онъ не разъ: «споръ, если и не убѣдитъ противника, то все же посѣетъ въ немъ сомнѣніе въ собственной правотѣ, а это очень важно. Наконецъ, споръ имѣетъ и другую цѣнную сторону: онъ поможетъ вамъ самимъ лучше выяснить ваши взгляды».

Мы уже говорили, что В. Д., ради пріученія дѣтей къ самостоятельной работѣ, любилъ давать сочиненія на *свою* тему; но, боясь, однако, появленія фразерства, онъ всегда предлагалъ ученицамъ заранѣе сообщать ему о выбранной темѣ. Фразерства онъ не терпѣлъ и каралъ за него, но мягко и добродушно, со свойственнымъ ему живымъ и деликатнымъ юморомъ; предостерегалъ онъ и отъ ранняго щеголянія остроуміемъ: «Не забывайте», повторялъ онъ, «что остроуміе является часто въ ущербъ глубокимъ мыслямъ». Зато, замѣтивъ въ комъ-либо изъ ученицъ хотя проблескъ даровитости, В. Д. спѣшилъ разжечь эту искорку, зная, что она можетъ разгорѣться и согрѣть ее самую и тѣхъ, съ кѣмъ сведетъ ее жизнь. И въ Вас. гимназіи, какъ раньше въ Ларинской, въ коллегіи Галагана и въ другихъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ преподавалъ В. Д. (онъ преподавалъ еще въ Маріинской женской гимназіи, въ Патріотическомъ институтѣ и др.), его вліяніе простиралось и на внѣклассное чтеніе. Онъ не держался того взгляда, что книги для чтенія должны подвергаться строгой классификаціи въ зависимости отъ возраста учащихся и проходить чрезъ нѣсколько горнилъ,—напротивъ того, онъ полагалъ, что вредъ отъ неразборчиваго чтенія ничто въ сравненіи съ тѣмъ, который происходитъ отъ невѣжества. На урокахъ исторіи В. Д. постоянно указывалъ на тѣ историческіе романы, которые хорошо иллюстрируютъ пройденный курсъ, и подъ его вліяніемъ мы зачитывались Вальтеръ-Скоттомъ. По его же мысли и подъ его руководствомъ въ гимназіи устраивались литературные вечера, благодаря которымъ ученицы лучше и подробнѣе знакомились съ родной словесностью, а въ особенности съ писателями, не входившими тогда въ обычную программу (наприм., съ Островскимъ). Онъ не проходилъ молчаніемъ ни одного юбилея, ни однихъ литературныхъ поминокъ, и, не ожидая соотвѣтствующаго циркуляра, участвовалъ въ нихъ и дѣломъ, и словомъ. Читалъ онъ, какъ выше сказано, мастерски, и въ его чтеніи и величавый Лиръ, и ничтожный Подколесинъ выходили живыми личностями. Что ка-

сается танцовальныхъ вечеровъ, то В. Д. былъ всегда противъ нихъ. «Не идетъ школѣ», говорилъ онъ: «брать на себя устройство подобныхъ развлеченій».

Не могу не привести нѣсколькихъ фактовъ, которые какъ нельзя лучше, говорятъ о вліяніи этого замѣчательнаго педагога на его ученицъ. Говоря какъ-то о повѣсти Гоголя, «Старосвѣтскіе помѣщики», онъ сказалъ съ сокрушеніемъ: «И подумать только, что многія изъ васъ сдѣлаются со временемъ такими Пульхеріями Ивановнами». На бурный протестъ класса онъ возразилъ съ грустью, что такія превращенія совершаются сплошь и рядомъ, постепенно и почти незамѣтно; они тѣмъ и страшны, что въ нихъ, повидимому, нѣтъ ничего страшнаго: житейская пошлость одолѣваетъ и мало-по-малу передѣлываетъ человѣка по своему. Я помню, какъ ученицы послѣ этого урока клялись чуть не аннибаловой клятвой не забывать предостерегающихъ словъ учителя.

Какъ у личности оригинальной и крупной, у В. Д. и на школьную дисциплину были своеобразные взгляды, вынесенные имъ изъ знаменательной эпохи 60-хъ годовъ. Эти взгляды нашли себѣ полное выраженіе въ его статьѣ «О школьной дисциплинѣ». Здѣсь авторъ рельефно провелъ разницу между дисциплиной кажущейся, результатомъ хорошо организованнаго полицейскаго надзора, и той дисциплиной, которая вытекаетъ изъ уваженія къ наставнику и интереса къ предмету преподаванія. Именно такая дисциплина царила на урокахъ В. Д.: самые буйные классы мгновенно умолкали, когда въ дверяхъ показывалась его фигура. Свой гуманный взглядъ на классную дисциплину онъ проводилъ и на педагогическихъ конференціяхъ: ему недостаточно было услышать о проступкѣ какой-нибудь ученицы, нѣтъ, какъ истый педагогъ, онъ желалъ всегда разъяснить мотивы этого проступка, чтобъ въ нихъ найти смягчающія, а, можетъ быть, и совсѣмъ оправдывающія обстоятельства. Эти конференціи, на которыхъ онъ каждый разъ поднималъ интересные педагогическіе вопросы и съ живымъ участіемъ прислушивался къ оцѣнкѣ учащихся, останутся навсегда памятны его товарищамъ, а для начинающихъ учителей онѣ были полезной, въ высшей степени поучительной школой.

Онъ всегда былъ вѣренъ этому мягкому, гуманному отношенію къ дѣтямъ. Случилось какъ-то, что вызванная имъ ученица не отвѣтила ни на одинъ изъ предложенныхъ ей вопросовъ, хотя многіе изъ нихъ поражали своей легкостью, и отвѣтъ на нихъ не представлялъ никакого затрудненія. Учитель не поторопился покарать ее единицей, какъ сдѣлали бы, пожалуй, другіе на его мѣстѣ, но, видимо, былъ огорченъ ея поведеніемъ. На слѣдующій разъ та же самая дѣвочка (дѣло было въ IV классѣ), ребенокъ капризный и избалованный, по собственной иниціативѣ подошла къ нему и попросила извиненія: «Почему же вы не отвѣчали вчера?» мягко спросилъ ее В. Д.

«Изъ упрямства», отвѣтила дѣвочка съ полными слезъ глазами. «Я радъ, что вы сознались откровенно», просто и серьезно сказалъ ей учитель, и ученица ушла на свое мѣсто съ твердой рѣшимостью загладить свой проступокъ усердной работой по исторіи, въ чемъ и успѣла вполнѣ. «Это не вашъ отвѣтъ, не правда ли?» замѣчалъ онъ иногда гимназисткѣ, и та, хотя и была извѣстна своей бойкостью, невольно потупляла голову подъ пристальнымъ взглядомъ его умныхъ, глубокихъ глазъ и шептала едва слышно: «Да, мнѣ подсказали». «Какъ тебѣ не стыдно было такъ огорчить В. Д.?» накидывались часто гимназистки на плохо отвѣчавшую подругу. Къ экзамену по исторіи и русской словесности мы усиленно готовились не изъ страха плохой отмѣтки, а оттого, что просто совѣстно было отвѣтить ему неудовлетворительно. При всей своей добротѣ онъ, встрѣтясь съ лѣнью и незнаніемъ, высказывалъ самое глубокое негодованіе, которое дѣйствовало благотворно и на виновную, и на окружающихъ: въ такихъ случаяхъ, по его мнѣнію, не слѣдовало скрывать справедливаго гнѣва—для впечатлительной ученицы онъ можетъ оказаться спасительнымъ: она увидитъ его и пойметъ, что учитель недоволенъ потому, что успѣхъ дѣла особенно близокъ его сердцу.

Заботясь о томъ, чтобы ученицы получали надлежащую духовную пищу, такъ какъ «не о единомъ хлѣбѣ живъ человѣкъ», добрый и великодушный инспекторъ не упустилъ изъ виду и того, что у многихъ гимназистокъ и этотъ обыкновенный хлѣбъ водится не въ изобиліи. Поэтому въ 1879 г. стараніями его, а равно и покойной главной надзирательницы С. К. Красовской, было основано при Вас. жен. гимназіи благотворительное общество, существующее и понынѣ; но бѣдныхъ было много, денегъ въ кассѣ общества было мало, и вотъ, чтобъ не доводить до исключенія изъ гимназіи за невзносъ платы своихъ нуждающихся ученицъ, самъ В. Д. платилъ за ту или другую нерѣдко изъ собственныхъ скромныхъ средствъ, причемъ съ присущимъ ему тактомъ умѣлъ устраивать такъ, что самолюбіе дѣвушки, получавшей помощь, особенно чувствительное въ ранней молодости, было всегда пощажено.

Сердечное отношеніе къ учащимся никогда не покидало его, и ему всегда было пріятно узнать впослѣдствіи о судьбѣ кого-либо изъ нихъ. «А вѣдь какой хорошій человѣкъ изъ нея вышелъ!» говорилъ онъ о какой-нибудь изъ своихъ бывшихъ ученицъ и скромно отнѣкивался, когда собесѣдники доказывали ему, что, если изъ этой дѣвушки вышелъ полезный членъ общества, то здѣсь его заслуга. Трудъ педагога часто бываетъ неблагодаренъ: опытъ научаетъ, что не всегда можно довѣрять тѣмъ результатамъ нашей работы, которые получаются, пока ученицы сидятъ на школьной скамьѣ; настоящіе результаты скажутся только потомъ, когда всѣ эти многочисленные птенцы широко расправятъ свои молодыя крылья и улетятъ «in die weite Welt».

Зато сколько радости испытываетъ такой педагогъ, какъ В. Д., когда до него доходятъ отрадныя вѣсти о бывшихъ питомцахъ. Многимъ изъ нихъ удалось выбиться и поднять на ноги цѣлыя семьи, благодаря лишь постоянному участію этого учителя съ широкимъ умомъ и золотымъ сердцемъ. Нѣкоторыхъ онъ побудилъ заняться литературнымъ трудомъ и далъ имъ такимъ образомъ въ руки постоянную духовную поддержку, такой рессурсъ, при которомъ несравненно легче переносить давящую житейскую пошлость и не поддаваться ей.

Какъ инспекторъ, В. Д. Сиповскій всегда входилъ въ положеніе служащихъ, стремился облегчить его, насколько это отъ него зависѣло, не разъ мужественно отстаивалъ онъ своихъ сослуживцевъ передъ высшимъ начальствомъ и, сдѣлавъ это, старался стушеваться, уклониться отъ горячаго выраженія благодарности. Щадя самолюбіе молодыхъ педагоговъ, онъ снисходительно относился къ ихъ ошибкамъ, неизбѣжнымъ въ началѣ труднаго поприща,—разъяснялъ промахи, ободрялъ недовольныхъ, считая такое «недовольство» вѣрнымъ залогомъ будущихъ успѣховъ. Онъ не прощалъ только равнодушія и легкаго отношенія къ дѣлу. Какъ опечалены были и дѣти, и служащіе, когда въ 1885 г. они узнали, что В. Д. покидаетъ Васильеостровскую гимназію, чтобы занять мѣсто директора училища глухонѣмыхъ. Прощаясь съ горячо любимымъ учителемъ, ученицы старшаго класса поднесли ему слѣдующіе стихи:

«Мы всѣ пойдемъ различными путями,
«И жребій въ жизни насъ различный ждетъ,
«Но все, все сказанное вами
«До гроба съ нами проживетъ.

* * *

«Намъ не забыть рѣчей гуманныхъ,—
«Рѣчей, исполненныхъ тепла,
«Желаній чистыхъ и прекрасныхъ
«Идти всегда путемъ добра.

* * *

«Пройдутъ минуты, дни и годы,
«Межъ насъ иныя отживутъ,
«Иныя встрѣтятъ лишь невзгоды,
«Иныя-жъ радости найдутъ.

* * *

«Какъ знать, что намъ судьба готовитъ?
«Но, вѣрьте, памяти о васъ
«Ничто мірское не изгонитъ,
«Жить будетъ вѣкъ она средь насъ!»

Эти дѣтски-неумѣлыя строки трогательны, потому что онѣ дышатъ искреннимъ, хорошимъ чувствомъ. «Мы теряемъ въ васъ не только наставника, но и друга», писали ученицы въ прощальномъ адресѣ, «Воспоминанiе о Васъ будетъ всегда соединено съ счастливѣйшими и лучшими днями нашего дѣтства и юности». Дѣйствительно, память о В. Д. продолжаетъ жить среди его духовныхъ дочерей.

Съ переходомъ въ училище глухонѣмыхъ для В. Д., по его собственному сознанiю, настала самая трудная полоса жизни. Дѣйствительно, какъ онъ и говорилъ неоднократно, мѣсто было не по немъ: онъ былъ, какъ удачно выразился о немъ авторъ вышеприведенныхъ воспоминанiй, Н. И. Позняковъ, преимущественно «человѣкъ кабинета и класса —литераторъ и педагогъ», а здѣсь на него легли сложныя административныя обязанности, въ томъ числѣ завѣдыванiе мастерскими училища, типографiей, переплетной и т. п.; наконецъ, на немъ же лежалъ здѣсь и надзоръ за хозяйственной частью. Эти-то заботы и унесли, капля за каплей, его нѣкогда цвѣтущее здоровье. Благородный, великодушный, довѣрчивый, интеллигентный съ головы до ногъ, онъ неспособенъ былъ къ мелкимъ усчитыванiямъ, къ постоянной подозрительности. Гораздо болѣе интересовала его въ училищѣ глухонѣмыхъ педагогическая часть, въ которой онъ и явился реформаторомъ. При немъ, по словамъ Н. М. Лаговскаго, автора историческаго очерка «С.-Петербургское училище глухонѣмыхъ», произошла полная реорганизацiя заведенiя, при чемъ окончательно утвердился «устный методъ» обученiя, смѣнившiй прежнiй «мимическiй». Для успѣшнаго хода дѣла, по иницiативѣ В. Д., было составлено нѣсколько спецiальныхъ учебниковъ, и самъ директоръ принималъ участiе въ этой работѣ: онъ составилъ и напечаталъ книгу разсказовъ изъ Свящ. Исторiи Ветхаго Завѣта, приноровленныхъ къ особенностямъ новаго метода обученiя, а также и «Записки по русской исторiи» для выпускного класса, гдѣ онъ самъ преподавалъ этотъ предметъ; но послѣднiя, къ сожалѣнiю, не были напечатаны. Но особенно онъ занялся, по словамъ цитируемаго нами автора, такъ сказать, воспитанiемъ «новыхъ учителей» въ «новомъ училищѣ», такъ какъ, находя прiемы преподаванiя и воспитанiя въ училищѣ недостаточно гуманными, онъ хотѣлъ постепенно измѣнить старую воспитательную систему. «Воспитанiе новыхъ служащихъ велось Василiемъ Дмитрiевичемъ двояко: путемъ частной бесѣды и путемъ общихъ собранiй, или конференцiй. В. Д. очень близко и подробно присматривался къ каждому изъ служащихъ на его работѣ и всегда находилъ поводъ и безобидный способъ поучать и направлять дѣйствiя поучаемаго къ общему его и ему довѣренныхъ дѣтей благу. Частныя бесѣды его носили совершенно задушевный, какъ бы отеческiй характеръ. Нѣкоторые изъ молодыхъ кандидатовъ, дѣлая порой по горячности промахи въ воспитательномъ дѣлѣ, сами шли съ повинной къ В. Д., даже и въ томъ случаѣ,

когда отлично знали, что ошибка ихъ никѣмъ узнана быть не можетъ. Такова была увѣренность въ его добросердечномъ отношеніи къ дѣлу и человѣку». Обученіе глухонѣмыхъ дѣло крайне трудное, оно неизмѣримо труднѣе преподаванія дѣтямъ нормальнымъ, но благодаря вліянію директора, послѣ каждой общей конференціи замѣчался подъемъ духа въ средѣ преподающихъ. «Легко работалось въ классѣ, легко переносились тягости воспитательной стороны дѣла». Съ обычной гуманностью В. Д. понималъ, сколько силъ отдавали его молодые сотрудники дѣлу, и всегда хлопоталъ объ улучшеніи ихъ матеріальнаго положенія [1]). Въ обращеніи съ ними онъ былъ чрезвычайно простъ и доступенъ, и хотѣлъ, чтобы они видѣли въ немъ не начальника, а товарища. Узнавъ однажды, что группа воспитателей и воспитательницъ отправляется въ театръ и жалѣетъ, что одинъ изъ коллегъ, какъ дежурный, не можетъ раздѣлить съ ними удовольствія, В. Д. сказалъ просто «Идите, я подежурю!»—и, дѣйствительно, продежурилъ до возвращенія молодежи изъ театра. Если онъ дѣлалъ замѣчаніе кому-либо изъ наставниковъ, или наставницъ, то всегда придавалъ ему мягкую и деликатную форму. «Не находите ли вы, что этотъ пріемъ надо нѣсколько измѣнить?»—говорилъ онъ преподавателю и внимательно выслушивалъ представляемыя ему возраженія, входя въ обсужденіе тѣхъ или другихъ доводовъ оппонента. Вотъ въ силу такихъ, полныхъ уваженія къ сотрудникамъ, отношеній старые служащіе училища до сихъ поръ вспоминаютъ о времени директорства В. Д., какъ о золотой порѣ ихъ дѣятельности. Сколько онъ давалъ цѣнныхъ педагогическихъ указаній, какъ умѣло направлялъ молодую энергію воспитателей въ надлежащее русло!

Неусыпно заботясь объ участи несчастныхъ, обиженныхъ природою, воспитанниковъ училища, В. Д. старался, чтобы они вышли изъ школы вооруженными для борьбы съ жизнью. Изученіе ремеслъ при немъ было расширено, самыя мастерскія для старшаго возраста получили лучшую постановку. Обращеніе съ глухонѣмыми дѣтьми, вмѣсто прежнихъ грубыхъ пріемовъ старой школы (при первомъ появленіи В. Д. въ училищѣ онъ натолкнулся сейчасъ же на обычное наказаніе для строптивыхъ учениковъ—стояніе на колѣняхъ), приняло мягкія культурныя формы.

Люди уходятъ, но ихъ дѣла остаются, и вотъ хотя прошло 16 лѣтъ со времени смерти В. Д., но гуманныя традиціи, принесенныя имъ съ собой въ училище глухонѣмыхъ, продолжаютъ жить въ его стѣнахъ, по словамъ старыхъ сослуживцевъ рано умершаго директора.

Оставивъ послѣ назначенія на директорскій постъ всѣ уроки въ среднеучебныхъ заведеніяхъ, В. Д. сохранилъ, однако, за собой

---

[1]) Его усилія увѣнчались успѣхомъ, и при немъ содержаніе учащаго персонала было значительно увеличено. *Ред.*

лекціи русской исторіи на Женскихъ Педагогическихъ курсахъ, которыя онъ читалъ тамъ съ 1878 г., замѣнивъ покойнаго Б. А. Павловича, своего товарища и также талантливаго историка, рано похищеннаго смертью. Онъ держался здѣсь тѣхъ же взглядовъ, что и въ гимназіи, обращая особенное вниманіе на исторію культуры, на внутренній смыслъ событій и цѣня, главнымъ образомъ, въ слушательницахъ самостоятельность работы. И на курсахъ онъ отличался въ качествѣ лектора рѣдкимъ умѣньемъ пробуждать сильный интересъ къ предмету. На экзаменахъ В. Д. цѣнилъ не столько твердое знаніе его собственныхъ лекцій, сколько степень начитанности слушательницъ въ исторической области, и требовалъ отъ нихъ, какъ отъ людей взрослыхъ, извѣстной стройности изложенія, гармоніи содержанія и формы. Увлекаясь и здѣсь своимъ предметомъ, онъ, случалось, забывалъ о позднемъ часѣ и тутъ же, на экзаменѣ, принимался за разъясненіе любимыхъ мыслей и положеній. Многимъ изъ его слушательницъ, я думаю, хорошо памятна та горячая, исполненная одушевленія рѣчь, которую произнесъ В. Д. 19 февраля 1880 года, въ день 25-лѣтія царствованія Александра II. Онъ нарисовалъ въ ней яркую картину дореформенной Россіи, которая была—

«Въ судахъ черна неправдой черной
«И игомъ рабства клеймена».

Какъ дрожалъ и прерывался отъ хорошаго, душевнаго волненія его мягкій, симпатичный голосъ, когда онъ затѣмъ перешелъ къ великимъ реформамъ 60-хъ годовъ и выяснилъ аудиторіи, какія широкія перспективы развернули онѣ передъ русскимъ народомъ, какія таились въ нихъ надежды на лучшее будущее. Онъ зналъ, что многимъ изъ этихъ надеждъ далеко было до осуществленія, но онъ былъ оптимистъ, какъ всѣ шестидесятники.

Въ эту нелегкую, какъ уже сказано, пору его жизни освѣженіемъ для него служилъ любимый журналъ, который онъ издавалъ съ 1876 г. сначала подъ именемъ «Женскаго Образованія», а съ 1892 г. подъ именемъ «Образованія» (съ 1892 г. программа журнала была значительно расширена). Педагогическіе журналы у насъ читаются немногими: «мы лѣнивы и не любопытны», сказалъ Пушкинъ; поэтому средства на изданіе были скудны, и В. Д. совмѣщалъ въ своемъ лицѣ редактора, издателя, секретаря и присяжнаго сотрудника - хроникера; какъ хроникеръ, онъ прочитывалъ, въ поискахъ матеріала, массу русскихъ провинціальныхъ газетъ и журналовъ, не говоря уже о педагогической иностранной прессѣ. Онъ самъ лично держалъ и корректуру всѣхъ статей. Журналъ бралъ у него не только много времени, но поглощалъ и массу денегъ, такъ какъ всегда щедрый редакторъ не только никогда не отказывалъ со-

трудникамъ въ авансахъ, но и платилъ часто гонораръ за статьи еще не написанныя, которыя потомъ такъ и не появлялись въ свѣтъ,—давалъ впередъ и за статьи еще не прочитанныя, руководясь лишь жалкимъ видомъ неизвѣстнаго автора, а статья оказывалась потомъ никуда негодной. Постоянные сотрудники журнала могли засвидѣтельствовать широкую терпимость В. Д., его постоянное уваженіе къ чужому мнѣнію; но онъ былъ врагомъ рѣзкой, хлесткой критики, и она не имѣла мѣста въ его журналѣ. Не взирая на небольшіе размѣры журнала, онъ сумѣлъ сгруппировать вокругъ него сотрудниковъ съ такими блестящими педагогическими именами, какъ В. П. Острогорскій, А. Н. Страннолюбскій, Д. Д. Семеновъ. Это были не только цѣнные его сотрудники, но и личные друзья В. Д., высоко его цѣнившіе.

Помимо журнальной работы, какъ извѣстно, изводящей своей неумолимой срочностью, такъ что передъ выходомъ очередной книжки В. Д. не имѣлъ ни минуты отдыха, онъ немало времени посвящалъ своему капитальному труду: «Родной Старинѣ», отечественной исторіи въ разсказахъ и картинахъ, а затѣмъ «Исторіи древней Греціи» (къ сожалѣнію, успѣла выйти только 1-ая часть этой послѣдней). Оба сочиненія составлены такъ живо и интересно, съ такимъ знаніемъ дѣла и умѣньемъ дѣйствовать на юныхъ читателей, что и до сихъ поръ, несмотря на крупные шаги, сдѣланные за послѣднее время исторической наукой, безъ нихъ не можетъ обойтись ни одна школьная библіотека, и въ каждой изъ нихъ приходится заводить по нѣсколько экземпляровъ и той, и другой книги, такъ какъ они берутся нарасхватъ и учащими, и учащимися. Такимъ же неизмѣннымъ успѣхомъ пользуется и историческій очеркъ В. Д.: «Сократъ». Личность знаменитаго греческаго мудреца особенно занимала нашего историка, и уроки, ему посвященные, выходили у него наиболѣе блестящими. «Съ какой любовью шла у него эта работа!» вспоминаетъ Н. И. Позняковъ. «Съ какой охотой онъ разыскивалъ источники, обращался за совѣтами къ авторитетнымъ ученымъ, радъ былъ каждому новому свѣдѣнію, приглашалъ художниковъ для иллюстрированія своего труда, рылся въ иностранныхъ сочиненіяхъ, добывая подходящіе рисунки». Какъ огорчался онъ, когда листы его книги возвращались ему изъ цензуры испещренные краснымъ карандашомъ. То были вѣдь недоброй памяти 80-ые годы, когда и самыя невинныя строки, касавшіяся даже отдаленнаго прошлаго, часто вычеркивались не въ мѣру усерднымъ цензоромъ.

Всѣмъ этимъ еще не исчерпывалась многообразная дѣятельность Вас. Д — ча: онъ былъ членомъ многихъ ученыхъ обществъ, и самъ нерѣдко выступалъ въ нихъ со своими педагогическими рефератами. Такъ еще въ 1871 г. онъ читалъ въ С.-Петербургскомъ Педагогическомъ Обществѣ свой, возбудившій оживленныя пренія, рефератъ: «О препо-

даваніи исторіи», при чемъ самымъ сильнымъ оппонентомъ, по собственному сознанію автора реферата, была юная С. К. Кавелина (Брюлова), память которой онъ почтилъ впослѣдствіи прочувствованнымъ некрологомъ. Въ 1888 г. въ засѣданіи Комитета грамотности (теперь уже не существующаго) В. Д. сдѣлалъ обстоятельный докладъ о педагогическихъ заслугахъ покойнаго Стоюнина. Если въ этихъ обществахъ затрагивался какой-нибудь живой вопросъ, В. Д. непремѣнно принималъ самое горячее участіе въ его обсужденіи.

Такая кипучая работа, не дозволявшая ему предаться хотя бы кратковременному отдыху (несмотря на все свое желаніе, В. Д—чу никогда не удавалось съѣздить за границу), не могла не отразиться на здоровьѣ талантливаго труженика. Осенью 1893 г., когда исполнилось 25-лѣтіе педагогической дѣятельности В. Д., друзья и сотрудники пожелали почтить его юбилейнымъ обѣдомъ. Въ числѣ произнесенныхъ тогда рѣчей особенно блестящей вышла рѣчь А. Я. Острогорскаго, тоже теперь покойнаго. Онъ, однако, употребилъ въ ней одну неудачную фразу, сказавъ, что онъ не видѣлъ начала дѣятельности юбиляра, ораторъ прибавилъ, что «зато онъ теперь присутствуетъ при заключительныхъ аккордахъ художественно исполненной симфоніи». Это выраженіе оказалось пророческимъ: то были, дѣйствительно, «послѣдніе аккорды». В. Д. мечталъ, выслуживъ пенсію, отказаться отъ директорства и, вполнѣ устроивъ сына, поселиться гдѣ-нибудь на югѣ и заняться новыми историческими трудами. Этимъ мечтамъ не суждено было сбыться: лѣтомъ 1895 г., послѣ бурной конференціи въ училищѣ, на которой В. Д. горячо отстаивалъ свои педагогическіе взгляды, съ нимъ сдѣлался первный ударъ, и чрезъ два дня его не стало; онъ скончался 21 іюля въ 6 ч. утра въ лѣтнемъ помѣщеніи училища глухонѣмыхъ, въ селѣ Лисино, на станціи Тосна, и былъ похороненъ 23 іюля на Смоленскомъ кладбищѣ.

Пожалуй, читатели скажутъ, что мы написали панегирикъ, а не біографію, но мы не скрываемъ, что и покойный В. Д. имѣлъ, можетъ быть, недостатки, свойственные и самымъ прекраснымъ людямъ. Многіе находятъ, что, какъ профессоръ, онъ не стоялъ такъ высоко, какъ учитель,—самое разнообразіе его работъ обусловливало возможность пробѣловъ въ нихъ. Но онъ первый и отмѣчалъ эти пробѣлы: въ немъ постоянно жило то «святое недовольство», съ которымъ «не убѣжишь изъ строя». Потому-то онъ не убѣжалъ, а палъ въ строю. Незадолго до смерти онъ самъ изложилъ свою автобіографію въ слѣдующемъ стихотвореніи:

«Когда въ жизнь я вступалъ,
«Словно рекрутъ въ бою,
«Я блѣднѣлъ, трепеталъ;

«Бой меня ужасалъ,
«И недвижимъ стоялъ
«Я въ послѣднемъ строю.
«Но кипѣлъ жаркій бой,
«Онъ меня охмѣлилъ,
«И съ отвагой шальной,
«Какъ солдатъ молодой,
«Я кидался въ тотъ бой
«И себя не щадилъ...
«Я въ бояхъ побывалъ,
«Много вынесъ я ранъ,
«Много бѣдъ испыталъ,
«Смерть я близко узналъ—
«Я друзей погребалъ!
«Я теперь—ветеранъ!
«И на кличъ боевой
«Я навстрѣчу врагамъ
«Пойду твердой ногой
«На смертельный ужъ бой,
«И цѣной дорогой
«Жизнь врагу я продамъ!

Дѣйствительно, въ этихъ стихахъ выразилась вся жизнь его. Говоря словами его близкаго друга и сотрудника, извѣстнаго педагога В. П. Острогорскаго, «онъ прожилъ тяжелую эпоху и разочарованій, и несбывшихся упованій и надеждъ,—эпоху борьбы свѣта съ тьмой, эпоху тяжелыхъ утратъ, эпоху, которая сломила цѣлые ряды людей мысли и дѣла. А онъ, нашъ покойный другъ, выступившій въ путь сначала робко и неувѣренно, все крѣпъ духомъ, и умеръ, какъ солдатъ на посту, не измѣнивъ себѣ до конца. Съ нимъ вмѣстѣ сошелъ съ жизненнаго поприща одинъ изъ послѣднихъ педагогическихъ могиканъ просвѣтительной эпохи («Памяти В. Д. Сиповскаго» В. П. Острогорскаго. «Образованіе» январь 1896 г.).

Это былъ одинъ изъ тѣхъ немногихъ «рыцарей духа», ряды которыхъ рѣдѣютъ съ каждымъ годомъ, но безъ нихъ нива жизни заглохла бы и окончательно поросла сорной травой. Еслибъ больше было такихъ педагоговъ, не раздавались бы такъ часто нападки на бѣдную русскую школу. «Всякій, кто имѣлъ счастіе приходить въ соприкосновеніе съ В. Д.», пишетъ черезъ 10 лѣтъ послѣ его кончины А. Я. Острогорскій, «выносилъ на всю жизнь радостное, возвышающее воспоминаніе объ этомъ идеалистѣ, всѣмъ существомъ своимъ олицетворявшемъ свѣтлый образъ истиннаго учителя». (См. «Обр.» 1905 г.).—«Вся его жизнь, прекрасная, безупречная, была исполнена одного стремленія—помочь русскому народу, приблизить его къ свѣту, къ знанію, которые онъ умѣлъ цѣнить» (Ibid).

II.

Педагогическіе взгляды.

В. Д. Сиповскій проработалъ, какъ мы видѣли, 27 лѣтъ на педагогической аренѣ и былъ не только теоретикомъ, но и практикомъ-педагогомъ, почерпавшимъ свои выводы изъ непосредственныхъ наблюденій и опытовъ. Замѣчательно то, что, не смотря на неизбѣжно связанныя съ карьерой русскаго педагога разочарованія и неудачи, идеализмъ никогда не покидалъ его. Вѣра въ человѣка, въ даровитаго русскаго человѣка въ особенности, всегда поддерживала его въ трудныя минуты.

Онъ вѣрилъ поэтому и въ свое дѣло, въ святость своего призванія и съ горестнымъ изумленіемъ слушалъ рѣчи тѣхъ учителей-восьмидесятниковъ, которые, смотря часто на уроки только, какъ на средство къ существованію, мало интересовались результатами своего преподаванія и вели его, какъ попало, не задумываясь надъ вопросами воспитанія, не страдая отъ мучительныхъ сомнѣній.

Взглядъ Сиповскаго на учителя, какъ на служителя высокой идеи, лучше всего выразился въ его статьѣ: «Учитель и учительница» («Жен. Обр.» 1891 г. № 1).

«Что такое учитель?» говоритъ онъ въ началѣ статьи. «Если посмотрѣть на этотъ вопросъ съ идеальной точки зрѣнія, то надо отвѣтить такъ: учитель это лицо, посвящающее свои труды одному изъ самыхъ высокихъ и благородныхъ дѣлъ—развитію духовныхъ силъ подрастающихъ поколѣній, руководству ихъ на пути къ истинѣ, возбужденію въ нихъ жажды къ ней и утоленію ея живыми и плодотворными знаніями, добытыми наукою».

Отсюда ясенъ выводъ: дѣятельность, преслѣдующая подобныя возвышенныя цѣли, требуетъ и особаго призванія, и спеціальной подготовки.

Съ жаромъ защищая необходимость педагогической подготовки, покойный педагогъ отвергалъ, однако, цѣлесообразность учитель-

скихъ интернатовъ, совѣтуя лучше прикомандировывать молодыхъ людей, желающихъ посвятить себя учительскому дѣлу, къ одной изъ петербургскихъ гимназій, съ цѣлью практическаго ознакомленія съ педагогикой, при чемъ по истеченіи назначеннаго срока кандидатъ подвергается испытанію въ особой коммиссіи изъ преподавателей избраннаго имъ предмета и инспектора, или директора. Что касается учительскихъ интернатовъ, то В. Д. всегда относился къ нимъ отрицательно, указывая на нежелательность той нивелировки, къ которой приводитъ молодыхъ людей интернатъ.

Указывалъ В. Д. и на тѣ обстоятельства, которыя мѣшали правильной постановкѣ у насъ педагогическаго дѣла. Привлечь молодежь къ этому поприщу, усѣянному терніями, можно лишь съ помощью слѣдующихъ условій: 1) повышенія содержанія и пенсій, 2) поднятія служебнаго положенія учителя и 3) предоставленія ему бо̀льшей свободы дѣйствій. Въ особенности же необходимы для оживленія учительской работы съѣзды, курсы, педагогическія общества (см. ст. «Учитель и учительница»).

Не мало вредитъ дѣлу рознь школы съ обществомъ и казенное отношеніе наставниковъ къ дѣтямъ и ихъ родителямъ. Рѣдко услышите вы отъ послѣднихъ одобрительные отзывы о преподавателяхъ, обучающихъ ихъ дѣтей въ казенныхъ учебныхъ заведеніяхъ, зато часто увидите враждебное чувство къ нимъ, какъ къ «бездушнымъ чиновникамъ, для которыхъ какіе-то пункты и параграфы какихъ-то инструкцій дороже живыхъ людей». Вотъ почему еще въ 1891 г. В. Д. говорилъ въ своемъ журналѣ о необходимости допустить родителей на школьныя конференціи, такъ какъ, «игнорируя сближеніе съ семьею, школа лишается могучей, образовательной силы, которая могла бы освѣтить ей не одну ученическую натуру съ ея особенностями».

Впрочемъ, и малая культурность большинства родителей служитъ иногда тормазомъ при улучшеніи педагогическаго дѣла: они прежде всего думаютъ о томъ, чтобъ «дѣти ихъ учились поменьше, а правъ получили побольше»; даже идеально обставленная общеобразовательная школа рисковала бы остаться безъ учениковъ, еслибъ окончаніе курса въ ней не давало никакихъ правъ (Ibid).

Нападая на недостатки средней школы, Вас. Дм. отдавалъ, тѣмъ не менѣе, должную справедливость женскому учительскому труду и, еслибъ ему удалось дожить до нашего времени, онъ съ радостью отмѣтилъ бы расширеніе правъ учительницы: теперь разрѣшается лицамъ, окончившимъ Высшіе Женскіе Курсы или Женскій Педагогическій Институтъ, преподавать и въ старшихъ классахъ гимназій. Какъ убѣжденный сторонникъ высшаго женскаго образованія, В. Д. немало потрудился надъ разработкой этого вопроса, уже переставшаго теперь

быть вопросомъ, такъ какъ въ наше время правъ женщины на высшее образованіе никто не рѣшается оспаривать.

Впрочемъ, относительно учителей авторъ совсѣмъ не выступаетъ въ роли прокурора; онъ указываетъ, какъ мы видѣли выше, на отрицательныя стороны школьнаго строя, которыя не могли содѣйствовать возбужденію въ учащихъ интереса къ дѣлу. Не можетъ этому, конечно, содѣйствовать и недостаточное содержаніе учителя, заставляющее его иногда обращаться въ своего рода ремесленника, который, ради обезпеченія семьи, набираетъ массу уроковъ и весь день рыщетъ по городу изъ конца въ конецъ. В. Д. находилъ, что, въ интересахъ справедливости, слѣдовало бы приравнять учительское содержаніе и служебное положеніе къ профессорскому, такъ какъ даровитый преподаватель средне-учебнаго заведенія не менѣе принесетъ пользы, чѣмъ кабинетный ученый. Вмѣстѣ съ тѣмъ онъ съ горячей похвалой отзывается о народныхъ учителяхъ, среди которыхъ, подобно учительницамъ, встрѣчаются нерѣдко лица, «до самозабвенія преданныя своему дѣлу,—настоящіе миссіонеры просвѣщенія». Конечно, педагогическое превосходство народныхъ учителей надъ учителями средней школы объясняется и ихъ спеціальной подготовкой въ учительскихъ семинаріяхъ и институтахъ. Оставаясь справедливымъ, В. Д. вмѣстѣ съ тѣмъ отмѣчалъ и недостатки, иногда свойственные педагогамъ начальной школы—склонность придавать преувеличенное значеніе методическимъ пріемамъ въ ущербъ сторонѣ реальной, т. е. содержанію урока.

Чему же учить, чтобъ поставить дѣло раціональнѣе? Въ младшихъ классахъ надо избѣгать многопредметности. «Не привыкшій къ работѣ дѣтскій умъ теряется и не можетъ совладать со многими разнородными знаніями». Разбирая въ этой же статьѣ: «Чему и какъ учить?» цѣлесообразность каждаго изъ учебныхъ предметовъ, авторъ высказываетъ о преподаваніи ихъ много вѣрныхъ и цѣнныхъ мыслей.

«Занятія Закономъ Божіимъ», говоритъ онъ, «часто обращаются въ заурядную долбню, а между тѣмъ какой богатѣйшій матеріалъ представляетъ Священная Исторія Ветхаго и Новаго Завѣта для воспитанія ума, чувства и воли!» Особенно большое значеніе придавалъ В. Д. правильной постановкѣ преподаванія родного языка, предлагая отводить на этотъ предметъ не менѣе 6 часовъ въ недѣлю въ первыхъ 5 классахъ. Что касается словесности, то, вмѣсто кропотливаго труда надъ ея теоріей и исторіей, слѣдуетъ лучше заниматься съ учениками чтеніемъ художественныхъ произведеній. «Ничто такъ сильно, глубоко и при хорошемъ выборѣ въ высшей степени плодотворно не дѣйствуетъ, какъ художественныя произведенія лучшихъ отечественныхъ писателей. (См. ст. «Чему и какъ учить»). Тѣ же самыя мысли повторены въ рѣчи, произнесенной въ 1883 г. въ Васильеостр. женск. гимназіи послѣ панихиды по Тургеневѣ: «Великій писатель есть и великій на-

ставникъ, раскрывающій для насъ смыслъ той очень мудреной книги, которую мы называемъ «жизнь»; наставникъ, зажигающій наши сердца той любовью ко всему, что стоитъ любить, какою пламенѣетъ его собственная душа».

Ни одна деталь учебнаго дѣла не ускользнула отъ его пытливаго вниманія, и каждому преподавателю русскаго языка не мѣшаетъ прочесть его интересную «Записку объ ученическихъ сочиненіяхъ».

Взглядъ В. Д. на преподаваніе исторіи и географіи многимъ, пожалуй, покажется оригинальнымъ. Лучше пройти, по его мнѣнію, лишь часть всеобщей исторіи (одну древнюю, напримѣръ), но такъ, чтобъ учащіеся поняли главный смыслъ этого предмета. Въ географіи слѣдуетъ также останавливаться только на самыхъ типическихъ фактахъ, стараясь пріохотить учениковъ къ самостоятельному чтенію научныхъ сочиненій, доступныхъ ихъ возрасту.

Большое вниманіе удѣляетъ В. Д. Сиповскій естествознанію, хотя этотъ предметъ считался въ его время опальнымъ. И здѣсь онъ, какъ истый педагогъ, цѣнитъ не количество, а качество знанія. Наблюденіе и опытъ—вотъ что должно быть выдвинуто на первый планъ; главная роль принадлежитъ самодѣятельности учащихся. Пусть они изучаютъ «живую природу». Отсюда вытекаетъ, само собою разумѣется, необходимость экскурсій, бывшихъ тогда еще рѣдкостью. (Ibid).

Сказанное авторомъ о преподаваніи математики также не устарѣло до сихъ поръ; да оно и понятно при черепашьемъ ходѣ русской педагогики. Преподаваніе математики должно быть упрощено, а не сводиться къ рѣшенію задачъ, непремѣнно сложныхъ, запутанныхъ и замысловатыхъ, обращающихъ математику, «науку по существу простую, ясную и строго-логичную, въ какую-то китайскую головоломку», недоступную для доброй трети учащихся. «Задачи должны быть лишь простыми примѣрами, подтверждающими теорію».

Языки—«самое больное мѣсто современнаго воспитанія». Вѣрный и здѣсь своему основному положенію, В. Д. предлагаетъ изучить одинъ иностранный языкъ, но изучить основательно, занимаясь живой рѣчью въ ея проявленіяхъ, а не мертвящей умъ грамматикой. И эта идея его привилась: въ средней школѣ теперь уже изучаютъ языки именно по новому, натуральному методу.

Разсматривая всесторонне организацію современной ему школы, авторъ находитъ, что она пренебрегаетъ воспитаніемъ физическимъ, и вотъ дѣти привыкаютъ къ сидячей жизни, къ нездоровой комнатной атмосферѣ, и у нихъ развивается иногда боязнь чистаго воздуха и движенія.

Установивъ, чему учить, слѣдуетъ точно опредѣлить, *какъ* учить. Здѣсь В. Д. опять таки повторяетъ свою любимую мысль, что простое

усвоеніе научной истины въ готовой формѣ не имѣетъ большого педагогическаго значенія; неизмѣримо важнѣе для воспитанія ума процессъ *раскрытія истины*, причемъ учащимся предоставляется большая доля самодѣятельности. Не слѣдуетъ увлекаться вопросной системой, но тѣмъ не менѣе надо придавать урокамъ характеръ живой бесѣды, изучая новый матеріалъ въ классѣ.

Въ связи съ своими справедливыми нападками на мертвенность преподаванія, сводящагося лишь къ голому контролю, къ комментированію учебника, покойный В. Д. энергично нападалъ на существующую систему экзаменовъ, изъ-за которой учителя не столько думаютъ о разумномъ преподаваніи своего предмета, сколько о приготовленіи учениковъ къ экзамену, на которомъ, въ сущности, «испытывается только память испытуемыхъ» (см. ст. «Экзамены или репетиціи»).

Въ доказательство того несомнѣннаго положенія, что экзамены вредно вліяютъ не только на физическое, но и на нравственное здоровье учащихся, была помѣщена однажды въ его журналѣ замѣтка о слѣдующемъ печальномъ фактѣ. Двѣ кандидатки на первую золотую медаль шли одинаково по всѣмъ предметамъ; но на послѣднемъ выпускномъ экзаменѣ одна изъ нихъ сплоховала. В. Д., тутъ присутствовавшій, самъ видѣлъ, какъ ея соперница при этомъ просіяла и благодарно перекрестилась. Замѣтка вызвала неудовольствіе со стороны высшаго начальства, но В. Д. въ своихъ статьяхъ, тѣмъ не менѣе, еще нѣсколько разъ обращался къ тому же вопросу.

Признавая необходимость обозрѣнія предмета въ его цѣломъ, онъ отдавалъ предпочтеніе репетиціямъ передъ экзаменами.

Съ постановкой обученія неразрывно связана и школьная дисциплина: духъ школы равно отражается на той и на другой изъ этихъ сторонъ. Этой дисциплинѣ В. Д. посвятилъ особый этюдъ со слѣдующимъ выразительнымъ эпиграфомъ: «Управлять собой есть самое трудное изъ всѣхъ искусствъ».

Важнѣйшая ошибка школьной дисциплины состоитъ въ томъ, что она считаетъ своей главнѣйшей цѣлью внѣшнее благочиніе. «Преждевременными (такъ какъ они предъявляются маленькимъ дѣтямъ) дисциплинарными правилами профанируется законъ: вмѣсто того, чтобы смотрѣть на него, какъ на выраженіе нравственнаго долга, въ школѣ съ дѣтскихъ лѣтъ привыкаютъ видѣть въ немъ мелочныя, произвольныя, излишнія требованія лицъ, облеченныхъ властью, могущихъ наказывать. Наказанія же не только утрачиваютъ нравственное значеніе, но мало-по-малу отъ частаго употребленія и вовсе теряютъ даже свое устрашающее значеніе, если только постепенно не возрастаетъ и суровость ихъ». (См. статью «О дисциплинѣ въ школѣ»).

Но какъ же прививать тогда дѣтямъ хорошія свойства, необходи-

мыя для каждаго порядочнаго, культурнаго человѣка? Отнюдь не посредствомъ слишкомъ рано навязываемыхъ правилъ, а путемъ практики, примѣра, упражненія.

Мы знаемъ, что В. Д., при его широкихъ просвѣтительныхъ взглядахъ, не могъ писать только о вопросахъ узко-школьныхъ. Его перо съ чисто-публицистическимъ жаромъ неразъ трактовало о важности высшаго женскаго образованія. Мы упоминали уже, что этого положенія теперь никто не рѣшится оспаривать открыто, но тайные враги и въ настоящее время имѣются у высшихъ женскихъ курсовъ. Что же говорить о томъ времени, когда горячо ратовалъ за нихъ Сиповскій, т. е. о 70-хъ годахъ прошлаго вѣка? Воюя со своими многочисленными оппонентами, онъ старался доказать, что вопросъ о расширеніи женскаго образованія, какъ и связанный съ нимъ вопросъ о расширеніи сферы женскаго труда, выдвинуты самой жизнью, ежегодно растущимъ процентомъ незамужнихъ и необезпеченныхъ матеріально женщинъ.

Уравненіе мужскаго и женскаго образованія необходимо не только для расширенія сферы женскаго труда, но и для процвѣтанія семейной жизни. «Только въ томъ обществѣ семья можетъ стоять на надлежащей нравственной высотѣ, гдѣ между мужемъ и женой нѣтъ большой разницы въ умственномъ и нравственномъ развитіи. Связь людей между собою обусловливается, главнымъ образомъ, единствомъ, совпаденіемъ интересовъ (см. «Ж. Обр.» 1877 г. ст. «Къ вопросу о женскомъ образованіи и трудѣ»).

Изъ всего вышеизложеннаго читатели, полагаю, уже составили себѣ представленіе о свѣтлой личности рано умершаго педагога и объ его педагогическихъ взглядахъ. «Что же нужно прежде всего нашей родинѣ?» неоднократно спрашиваетъ онъ. Отвѣтъ заключается въ эпиграфѣ къ его статьѣ «Значеніе Петра Великаго въ исторіи русскихъ школъ» («Семья и Школа» 1872 г. № 5). Это слова Паисія Лигарида: «Если бы меня спросили, какіе столпы церкви и государства, я бы отвѣтилъ: во-первыхъ училища, во-вторыхъ — училища и въ-третьихъ — училища». Повторяя эти знаменательныя слова умнаго грека въ другой статьѣ: «Образованіе и Школа» («Ж. Обр.» 1890 г.), авторъ доказываетъ, что вопросъ о просвѣщеніи для Россіи—вопросъ самый насущный и жизненный, отъ рѣшенія котораго зависитъ и настоящее, и будущее нашего отечества. За тѣ 20 лѣтъ, которыя протекли со времени появленія его статьи, дѣло не улучшилось, и попрежнему у насъ мало людей просвѣщенныхъ. «Мы въ ужасъ пришли бы», продолжаетъ авторъ, «если бы оказалось, что на десять тысячъ солдатъ у насъ нашелся бы всего одинъ человѣкъ, способный руководить этою массою людей, и не ужасаемся, что на двадцать тысячъ человѣкъ населенія приходится у насъ только одинъ

человѣкъ, получающій высшее образованіе. А это дѣйствительно ужасно, ужасно тѣмъ, что мы, всегда готовые дать могучій отпоръ врагу, который осмѣлился бы посягнуть на нашу территорію, въ то же время рискуемъ потерять вполнѣ нашу самобытность подъ натискомъ западно-европейской культуры».

Что касается средняго и высшаго образованія, то взгляды на него автора намъ уже извѣстны. Онъ, однако, напоминаетъ читателю, что школьное образованіе еще не все. «У насъ и между людьми, получившими высшее образованіе, не рѣдкость встрѣтить своего рода «рецидивистовъ», которые утрачиваютъ безслѣдно полученное ими образованіе, такъ какъ оно къ дѣлу часто вовсе не примѣняется, въ житейскомъ обиходѣ почти не требуется, въ семейномъ быту, при низкомъ уровнѣ образованія женщины, значенія тоже не имѣетъ. Но если школа не оканчиваетъ воспитанія человѣка и предоставляетъ жизни довоспитать его, то все же, какъ выше сказано, значеніе ея велико; но она «только тогда исполняетъ свое назначеніе, когда, возбуждая умственный интересъ, даетъ импульсъ человѣку къ разумной, сознательной жизни и къ самосовершенствованію». Всякій имѣетъ право на такое драгоцѣнное имущество, какъ облагороженныя чувства, разумные принципы, высокій нравственный идеалъ, а такъ какъ школа помогаетъ выработкѣ этого великаго достоянія, то всякій имѣетъ право пройти черезъ школу, такъ что она на всѣхъ ступеняхъ должна быть открыта всѣмъ желающимъ и могущимъ учиться, безъ различія сословій и состояній. Вотъ взглядъ, который постоянно и настойчиво проводился покойнымъ В. Д.

Развивая дальше свое мнѣніе, онъ утверждалъ, что всѣ учебныя заведенія въ странѣ должны составить со временемъ одно стройное органическое цѣлое, такъ что изъ низшаго училища можно будетъ безъ всякаго затрудненія перейти въ соотвѣтствующее высшее.

Въ своей статьѣ «Образованіе и школа» В. Д. далъ намъ обстоятельно разработанный проектъ такой нормальной постановки школьнаго дѣла въ нашемъ отечествѣ, при которой всякій будетъ въ состояніи избрать себѣ школу по силамъ, по средствамъ и по наклонностямъ.

Если не согласиться со всѣми деталями программы, то самые ея принципы: всеобщность, доступность обученія до сихъ поръ являются даже въ наше время желанной мечтой, хотя В. Д., полный благородной и чистой вѣры въ близкую осуществимость своего проекта, не считалъ своей программы утопіей. «Предразсудки и предубѣжденія, мѣшающіе правильному ходу общественнаго развитія» говорилъ онъ, «можно сравнить съ подводными скалами и порогами, нарушающими ровное, спокойное теченіе рѣки. Какъ эти послѣдніе не въ состояніи сдержать естественное стремленіе рѣки, а могутъ только заставить ее бурлить, пѣниться, пробивать себѣ новые боко-

вые пути, такъ и предразсудки, враждебные общественному прогрессу, не въ силахъ остановить его, а могутъ только превращать спокойный, ровный ходъ развитія въ порывистый и сбивать его съ прямой дороги на разные обходные кривые пути. Въ томъ-то и благо для общества, чтобъ «вопросы времени» рѣшались *своевременно*. Когда пропускается удобное время для ихъ рѣшенія, тогда они уже обращаются въ общественные недуги» (Ж. О. 1876 г. ст. «Положеніе у насъ вопроса о высшемъ женскомъ образованіи»).

Тѣ крупныя статьи покойнаго Вас. Д—ча, о которыхъ мы говорили на предыдущихъ страницахъ, были только каплей въ морѣ его огромной журнальной работы: хронику въ своемъ журналѣ онъ велъ преимущественно самъ, обращая вниманіе читателей на всѣ явленія педагогической злобы дня. Всего же болѣе занималъ его вопросъ о введеніи у насъ всеобщаго обязательнаго обученія. Своего постояннаго сотрудника, также шестидесятника и «одного изъ стаи славныхъ», покойнаго Д. Д. Семенова, онъ просилъ помѣщать въ «Ж. Обр.» постоянные отчеты о состояніи начальныхъ городскихъ училищъ въ Петербургѣ, интересовался ихъ организаціей, ихъ программами, радовался ихъ росту (вѣдь они возникли у него на глазахъ) и высоко ставилъ трудъ городскихъ учительницъ. Неразъ болѣло у него сердце при мысли о тяжелыхъ условіяхъ, въ которыхъ должны жить и дѣйствовать народные учителя. Потрясенный до глубины души письмомъ одного изъ нихъ, нашъ педагогъ пишетъ въ хроникѣ («Образованіе» 1892 г.): «Насъ не особенно радуютъ всѣ эти мелкія общества и учрежденія, которыя свидѣтельствуютъ лишь о томъ, что у насъ есть добрые люди, готовые пожертвовать и личнымъ трудомъ, и деньгами на помощь младшей братіи. Не радуетъ это потому, что мы, русскіе, легко какъ-то утѣшаемся: сдѣлаемъ добра на алтынъ, а довольны на полтину. Всевозможныя частныя благотворительныя общества и учрежденія стремятся помочь въ исключительныхъ, такъ сказать, несчастныхъ случаяхъ, а надо заботиться болѣе всего о томъ, чтобы несчастныхъ людей было по возможности меньше. Роль благодѣтельствуемаго человѣка, протягивающаго руку за помощью, не завидна,—не можетъ она и нравственно возвысить человѣка, придать ему энергіи. Если бы наше общество представляло больше цѣлости и единенія, оно не размѣнивало бы дѣла помощи на мелочи, на мелкую благотворительность, а общими силами могло бы собрать такіе капиталы на поддержаніе народнаго образованія и учащихъ въ народныхъ школахъ, что судьба тѣхъ и другихъ была бы совершенно обезпечена. Изъ ста милліоновъ жителей нашего отечества, навѣрно, найдется милліонъ человѣкъ, которые не затруднятся обложить себя налогомъ, положимъ, коп. 30 въ мѣсяцъ, на дѣло народнаго обра-

зованія. Подумайте, какой многомилліонный капиталъ образовался бы черезъ 10—15 лѣтъ, и такой налогъ могъ бы стать постояннымъ».

Однимъ изъ средствъ улучшить положеніе сельскаго учителя является, по мнѣнію автора, надѣленіе его землею, при чемъ такая поземельная собственность не могла бы помѣшать его профессіи, такъ какъ работы на его участкѣ начинались бы вмѣстѣ съ общими крестьянскими работами, когда учительскія обязанности временно прекращаются. Поземельная собственность не только дѣлала бы учителей болѣе самостоятельными, но и крѣпче связывала бы ихъ съ интересами деревни, куда забросила ихъ судьба.

Но всего лучше была знакома нашему хроникеру область средняго образованія; малѣйшія измѣненія программъ его интересовали, и онъ, съ присущимъ ему оптимизмомъ, всегда стремился усматривать въ этихъ варіантахъ залогъ лучшаго будущаго. Какъ радовался онъ основанію гимназіи Стоюниной, какъ образцовой женской школы. Онъ слѣдилъ за ея жизнью и печаталъ въ своемъ журналѣ ежегодные отчеты гимназіи. Каждый фактъ отрицательнаго характера въ педагогическомъ мірѣ приводилъ его въ негодованіе, и онъ спѣшилъ сообщить о немъ въ хроникѣ, заклеймивъ, такимъ образомъ, виновныхъ.

Не одно преподаваніе,—и другія явленія школьной жизни находили отраженіе въ интересной и разнообразной хроникѣ В. Д.: то встрѣчаемъ мы здѣсь описаніе школьной елки съ мѣткой характеристикой педагогическаго значенія тѣхъ или другихъ дѣтскихъ развлеченій, то живые разсказы о школьныхъ экскурсіяхъ, при чемъ хроникеръ пользуется случаемъ, чтобъ провести параллель между экскурсіей и простой школьной прогулкой, и предостерегаетъ молодыхъ педагоговъ отъ опасности превратить и экскурсіи въ скучные уроки. Мы знаемъ, какимъ врагомъ формализма онъ всегда являлся,—поэтому не только въ своихъ большихъ статьяхъ, но и въ мелкихъ замѣткахъ въ хроникѣ онъ постоянно повторяетъ свои любимыя мысли о недостаткѣ вниманія въ школѣ къ индивидуальнымъ особенностямъ ученика, вслѣдствіе чего школа для дѣтей служитъ «своего рода Прокрустовымъ ложемъ, гдѣ у однихъ, превышающихъ средній уровень, умственные порывы или способности, не предусмотрѣнныя системой, устраняются, а у слабыхъ растягиваются до средняго уровня» («Ж. Обр.» 1888, стр. 258).

Ухудшаютъ дѣло также отмѣтки. «Каждый отдѣльный баллъ никакъ не можетъ выражать ни прилежанія, ни знанія ученика. Зачѣмъ же каждый отдѣльный баллъ выставлять на видъ, дѣлать его орудіемъ награды, или наказанія, зачѣмъ эта постоянная игра на нервахъ учениковъ? Полагаемъ, что, если бы на первый разъ хотя бы этого избѣгли, то наши подрастающія поколѣнія менѣе страдали бы разными нервными разстройствами и болѣзнями» (Обр. 1893

5—6, стр. 314). Впрочемъ, многіе недостатки были бы устранены изъ школы, еслибъ она находилась подъ общественнымъ контролемъ. Въ 1891 г. В. Д. приводитъ по этому поводу слова уважаемаго имъ В. Я. Стоюнина: «Выгода общественнаго контроля», говоритъ послѣдній: «состоитъ, между прочимъ, въ томъ, что съ нимъ не соединяется никакой власти; онъ выражается въ формѣ желаній, совѣтовъ, указаній; тѣмъ не менѣе, это—такая нравственная сила, которая постоянно поддерживаетъ вниманіе лица къ себѣ, къ своимъ обязанностямъ и дѣлаетъ его лицомъ замѣтнымъ, почтеннымъ въ обществѣ, — слѣдовательно, сила не гнетущая, а возвышающая духъ».

Нечего и говорить о томъ, какъ много мѣста отводилось въ хроникѣ вопросамъ высшаго женскаго образованія: какъ борецъ за просвѣщеніе русской женщины, В. Д. радостно привѣтствовалъ побѣду праваго дѣла—открытіе Высшихъ Женскихъ Курсовъ, и неоднократно печаталъ ихъ отчеты, показывавшіе, въ какой громадной прогрессіи росло число курсистокъ.

Всегда онъ знакомилъ своихъ читателей со всѣми вопросами научно-педагогическаго характера: какъ членъ нѣсколькихъ ученыхъ обществъ, онъ помѣщалъ въ своемъ журналѣ отчеты объ ихъ засѣданіяхъ. Грустное впечатлѣніе производитъ теперь ихъ чтеніе: передъ тобой точно поле старыхъ битвъ,—поле давно пустое, бойцы пали; но все же мы посовѣтовали бы молодымъ учителямъ почитать эти рефераты, эти пренія: они бы увидѣли, съ какой страстностью отдавались прежніе педагоги своему дѣлу, съ какой горячностью они ломали за него копья.

Мы находимъ въ хроникѣ свѣдѣнія и о дѣятельности благотворительныхъ обществъ, хотя она и казалась хроникеру недостаточно широкой; неразъ онъ винилъ среднюю школу въ безучастномъ отношеніи къ нуждамъ учащихся. Такъ онъ писалъ: «сидитъ собраніе гуманныхъ педагоговъ, разсуждаетъ о томъ, какъ бы убавить классное время, и приходитъ къ заключенію, что огромнымъ облегченіемъ для учащихся дѣтей будетъ, если вмѣсто пяти уроковъ въ день оставятъ лишь четыре. Мѣра съ перваго взгляда прекрасная, но только съ перваго взгляда. Тутъ не принято въ соображеніе, что для большинства дѣтей, приходящихъ въ школу, свѣтлыя, просторныя классныя комнаты въ гигіеническомъ отношеніи гораздо удобнѣе, чѣмъ тѣсныя квартирки, гдѣ они живутъ; что для этихъ дѣтей умственная работа на классномъ урокѣ гораздо полезнѣе во всѣхъ отношеніяхъ, чѣмъ угнетающая картина домашней нужды, тяжелаго труда, недовольства.

Обо всемъ этомъ необходимо подумать и гигіенистамъ, и всѣмъ тѣмъ, кому вѣдать надлежитъ, прежде, чѣмъ въ разныхъ учебныхъ реформахъ видѣть панацею отъ всѣхъ бѣдъ» (Ж. Обр. 1888 г. «Изъ жизни и литературы», стр. 65).

Не отъ одной матеріальной нужды страдаютъ дѣти страдаютъ они и отъ дурного, часто жестокаго, обращенія съ ними взрослыхъ. Этотъ прискорбный фактъ вызвалъ у насъ появленіе «Общества попеченія о дѣтяхъ», всѣ перипетіи созданія котораго мы можемъ прослѣдить по хроникѣ «Жен. Образованія».

Область педагогики обширна, основные вопросы ея перемѣшиваются съ частными, которые также имѣютъ свою важность: вѣдь въ великомъ дѣлѣ воспитанія нѣтъ мелочей; поэтому и въ своей хроникѣ, на ряду съ такими обширными темами, какъ воспитаніе воли въ школѣ, сближеніе школы съ родителями и т. д., редакторъ помѣщалъ и методическія замѣтки (напр., объ ученическихъ работахъ по рисованію въ западно-европейскихъ школахъ, о преподаваніи ручного труда и т. п.). Можно сказать безъ преувеличенія, что вся хроника журналовъ «Жен. Образованіе» и «Образованіе», по многообразію затронутыхъ ею вопросовъ является и полезною энциклопедіею для педагоговъ и, пожалуй, исторіей русской педагогики за добрыхъ два десятка лѣтъ (1876—1895); да и не одной русской, такъ какъ В. Д. слѣдилъ за всѣми выдающимися явленіями и педагогики западно-европейской, своевременно указывая на развитіе женскаго образованія во Франціи, благодаря правительству 3-ей республики, и въ косной до тѣхъ поръ въ этомъ вопросѣ Германіи. Онъ крѣпко любилъ свою родину: объ этомъ говоритъ вся его работа, вся его жизнь; но «кваснымъ патріотомъ» онъ не былъ и радъ былъ отмѣтить хорошее всюду, гдѣ онъ встрѣчалъ его,—на родинѣ, или на чужбинѣ.

Его тонъ, обычно-спокойный и ровный, въ летучихъ замѣткахъ хроники иногда измѣнялся, становился горячѣе. Оно и понятно: эти замѣтки писались подъ живымъ впечатлѣніемъ прочитаннаго, или услышаннаго,—вызывались иногда необходимостью дать отпоръ литературнымъ противникамъ-обскурантамъ, во время перехватить стрѣлу и вернуть ее въ лагерь врага. Такъ было, напримѣръ, въ роковомъ 1881 году, когда реакціонная печать вздумала обвинять школу и педагоговъ въ событіи 1 марта. Со стороны В. Д. эти нападки встрѣтили самую негодующую отповѣдь. Каждая замѣтная статья въ педагогической журналистикѣ находила отзвукъ въ томъ отдѣлѣ журнала, которому онъ далъ названіе: «Изъ жизни и литературы».

Мы никогда бы не кончили, еслибъ задались цѣлью перечислить всѣ темы, затронутыя В. Д. Сиповскимъ въ этомъ отдѣлѣ. Конечно, многое утратило свой прежній жгучій интересъ злобы дня, но многое до сихъ поръ свѣжо и ново. Что̀ бы ни говорилъ покойный педагогъ, онъ всегда возвращался къ любимому припѣву—о необходимости просвѣщенія для русскаго народа. Вотъ, что писалъ онъ въ 1895 г. по поводу газетныхъ сообщеній о сектѣ іоаннитовъ: «Къ крайнему сожалѣнію, у насъ все еще смотрятъ какъ-то опасливо на настоящее просвѣщеніе—все думаютъ, что народу достаточно

одной грамотности и церковности. Это—печальная ошибка. Народу нужно то просвѣщеніе, которое пробуждаетъ разсудокъ, заставляетъ человѣка разсуждать. Иначе онъ извратитъ религію и самую церковность обратитъ въ суевѣріе. Свѣту, больше свѣту нашему народу». (Обр. 1895 г. 5-6). Это были послѣднія печатныя строки В. Д. Сиповскаго.

Ученіе и здоровье.

Вопросы школьной гигіены въ наше время обращаютъ на себя все болѣе и болѣе вниманія какъ педагоговъ, такъ и общества. Ежедневное пятичасовое сидѣніе дѣтей на скамьѣ, работы, задаваемыя на домъ, усиленныя приготовленія къ переводнымъ и окончательнымъ экзаменамъ,—все это естественно могло возбудить во многихъ тревожную мысль, не покупается ли ученіе слишкомъ дорого, цѣною здоровья учащихся. Не разъ слышались и въ нашей литературѣ укоры школамъ за крайнее отягощеніе учащихся учебной работой, и вредъ, наносимый ею здоровью подрастающаго поколѣнія. Въ укорахъ этихъ была значительная доля правды. Вполнѣ справедливыми считаемъ мы, напримѣръ, упреки нашимъ школамъ за то, что въ нихъ мало вообще обращается вниманія на правильное, цѣлесообразное распредѣленіе уроковъ, что безъ всякой надобности затрудняютъ учащихся перепиской уроковъ, составленіемъ записокъ по отдѣльнымъ предметамъ и тому под. Такимъ образомъ, случается, что маленькія дѣти, кромѣ пятичасового сидѣнія въ классѣ, просиживаютъ еще дома за книгой почти столько же времени. Сильные укоры дѣлались и женскимъ гимназіямъ за то, что онѣ непосильной, будто бы, работой наносятъ существенный вредъ подрастающему женскому поколѣнію, будущимъ матерямъ, слѣдовательно, и потомству ихъ. Обвиненія эти казались тѣмъ болѣе тяжелыми, что, дѣйствительно, между гимназистками можно встрѣтить очень много дѣвицъ болѣзненныхъ, хилыхъ, блѣднолицыхъ, съ явными задатками различныхъ болѣзней. Этотъ грустный фактъ слишкомъ очевиденъ; его нельзя не замѣтить. И такъ какъ болѣзненность замѣчалась болѣе у гимна-

зистокъ, чѣмъ у ученицъ различныхъ пансіоновъ и институтовъ, то и стали объяснять ее преимущественно неправильной постановкой учебнаго дѣла въ женскихъ гимназіяхъ, крайнимъ обремененіемъ ученицъ различными внѣклассными работами, несоблюденіемъ гигіеническихъ условій въ стѣнахъ заведеній.— Мы далеки отъ мысли считать женскія гимназіи безукоризненными во всѣхъ отношеніяхъ; но не можемъ не замѣтить, что щедро осыпая обвиненіями учебное дѣло въ названныхъ заведеніяхъ, вовсе упускали изъ виду два обстоятельства: забывали задать себѣ вопросы, съ какимъ здоровьемъ поступаютъ въ гимназіи дѣти, и насколько соблюдаются гигіеническія условія въ теченіе 19 часовъ, которые проводятъ дѣти внѣ гимназіи. А эти два вопроса въ высшей степени существенны. Лицамъ, близко стоящимъ къ женскимъ гимназіямъ, хорошо извѣстно, сколько блѣдныхъ, хилыхъ, истощенныхъ дѣтей ежегодно приводятъ родители для опредѣленія въ гимназіи, извѣстно также, что большинство ихъ принадлежитъ къ числу недостаточныхъ людей, которымъ рѣшительно не подъ силу соблюдать различныя гигіеническія требованія, очень дорого стоющія въ столицахъ. Если принять все это въ соображеніе, то придется во всякомъ случаѣ снять съ гимназій значительную долю обвиненія во вредномъ вліяніи ихъ на здоровье ученицъ.—Въ этой замѣткѣ мы не останавливаемся на школьной гигіенѣ, а обратимъ вниманіе исключительно на то, что, помимо школы, особенно вредитъ учащимся въ нихъ дѣтямъ.

Всѣмъ, сколько-нибудь знакомымъ съ педагогическимъ дѣломъ, извѣстно, какое важное значеніе имѣетъ въ жизни человѣка первоначальное физическое воспитаніе. Всѣмъ въ то же время хорошо извѣстно, въ какомъ печальномъ состояніи у насъ оно, какія грубыя ошибки, даже преступленія противъ законовъ природы совершаютъ зачастую родители, воспитывая своихъ дѣтей. Родителей этихъ даже и винить за это не приходится: они въ большинствѣ случаевъ находятся въ состояніи полнѣйшей невмѣняемости по своему круглому невѣжеству во всемъ, что относится къ человѣческому организму. Огромная масса родителей, не понимая вовсе того, какое значеніе та или другая пища имѣетъ для здоровья и физическаго развитія ре-

бенка, не понимая значенія свѣта, тепла, чистаго воздуха для него, естественно не обращаетъ на все это особеннаго вниманія. Только тогда родители начинаютъ заботиться о здоровьѣ дѣтей, когда приключится у нихъ какая-либо болѣзнь. И печальнѣе всего то, что подобные родители—явленіе очень обычное даже въ средѣ людей, не безъ основанія пользующихся титуломъ людей образованныхъ. Будущему историку нашей образованности не мало придется поработать надъ разрѣшеніемъ вопроса, почему это было время, когда люди, владѣя весьма цѣнными знаніями по анатоміи и физіологіи человѣка, не старались о наибольшемъ распространеніи этихъ не только полезныхъ, но необходимыхъ знаній, допускали ихъ только въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ; почему въ средне-учебныхъ школахъ предлагалось юношеству изучать строй трехъ или четырехъ языковъ и не считали необходимымъ ознакомить учащихся со строемъ человѣческаго тѣла.

Во всякомъ случаѣ невѣжество въ этомъ отношеніи отзывается очень тяжко въ жизни людей. Сколько испорченныхъ жизней, сколько разбитыхъ надеждъ являются слѣдствіемъ этого невѣжества! Едва ли какое-либо другое невѣжество оплачивается такими дорогими пошлинами, какъ невѣжество родителей въ анатоміи и физіологіи. Родители расплачиваются за него часто жизнью своихъ дѣтей, общество—хилостью и болѣзненностью цѣлыхъ поколѣній. Особенно же вредно полное незнаніе анатоміи и физіологіи у матерей: только, владѣя знаніями по этимъ наукамъ, матери могутъ придавать настоящую цѣну совѣтамъ врачей, зорко слѣдить за здоровьемъ своихъ дѣтей, интересоваться физическимъ воспитаніемъ ихъ. Въ большихъ городахъ, гдѣ, обыкновенно, жизнь складывается очень искусственно, необходимы и искусственныя мѣры воспитанія физическаго. Иные говорятъ, что знанія, необходимыя для матери, могутъ быть пріобрѣтены по выходѣ изъ школы. Но многія ли лица, начавъ самостоятельную жизнь, могутъ найти достаточно времени и силъ, чтобы начинать изучать новыя для нихъ науки съ азовъ? По нашему убѣжденію, необходимо заложить фундаментъ наиболѣе важныхъ знаній еще въ раннемъ юношескомъ возрастѣ, когда душа, не подавленная житейскими заботами и тревогами,

открыта для новыхъ впечатлѣній, когда любознательность отличается еще свѣжестью и чуткостью [1]).

Отсутствіе у родителей понятія о гигіеническихъ требованіяхъ является одною изъ главныхъ причинъ болѣзненности ученицъ различныхъ открытыхъ школъ. Намъ случалось наблюдать такіе, напримѣръ, факты. Возвращается дѣвочка лѣтъ десяти изъ школы. Только что успѣетъ пообѣдать, какъ заботливая мать усаживаетъ ее приготовлять уроки къ слѣдующему дню. Уроковъ, положимъ, случилось немного, и дѣвочка въ часъ или два успѣла ихъ приготовить, и остается довольно еще свободнаго времени. Ей хочется порѣзвиться со своимъ маленькимъ братомъ. Начинается въ комнатѣ веселая возня, шумъ, бѣготня. Но не прошло и двухъ минутъ, какъ раздается недовольный голосъ отца или матери: «Да полно, что вы расшумѣлись; у меня и такъ голова болитъ. Развѣ нѣтъ у тебя дѣла? а еще большая дѣвочка! Не стыдно-ли! Готовь уроки!» — «Да я уже все приготовила», отвѣчаетъ она. — «Ну еще протверди, лучше будешь знать. А не то старое повтори, или впередъ почитай, лучше будешь понимать. Садись, садись за книгу!» Дѣвочка нехотя, скрѣпя сердце, принимается снова за книгу. «Вотъ и тебя, сорванецъ, засажу скоро за книгу!» грозитъ мать своему пятилѣтнему сынку, вздумавшему повозиться съ сестрой. А та, унылая, сидитъ за книгой, глядитъ въ нее. Хотѣлось побѣгать, поразмять члены, а тутъ сиди, уткнувши носъ въ ненавистный учебникъ. Глаза медленно переходятъ со строчки на строчку, губы вяло шепчутъ слова, а мысли гуляютъ подчасъ далеко отъ книги. И развивается вредная привычка машинально читать, вовсе не думая о смыслѣ читаемаго. И такъ просиживаетъ ребенокъ безъ нужды нѣсколько лишнихъ часовъ надъ книгой. Дѣвочкѣ нужно было бы побольше движенія, да чистаго воздуха; а въ тѣсной квартирѣ движеніе мѣшаетъ другимъ, и чистаго воздуха мало. Послать погулять дѣвочку не съ кѣмъ,

---

[1]) Хотя авторъ и не былъ спеціалистомъ по естествознанію, но, преподавая педагогику въ старшихъ классахъ женской гимназіи, умѣло сообщалъ въ ясной и сжатой формѣ необходимыя для будущихъ матерей и воспитательницъ познанія по анатоміи и физіологіи.

Ред.

а одну не пошлешь. Если бы мать понимала крайнюю необходимость для ребенка прогулки на чистомъ воздухѣ, то она, можетъ быть, и нашла бы часъ-другой времени для этого. Но она видитъ въ прогулкѣ не столько необходимость, сколько удовольствіе. А бѣднымъ людямъ не до гулянокъ, надо къ работѣ привыкать. И вотъ заботливая мать создаетъ для своего ребенка изъ ученія нѣчто въ родѣ каторжной работы, томитъ десятилѣтнюю дѣвочку попусту надъ книгой по пяти, или шести часовъ, и не подумаетъ, что для бѣдныхъ людей необходимо не только трудолюбіе, но и здоровье. И винить вѣдь мать за это нельзя: не вѣдаетъ она, что творитъ. Проходитъ годъ-два, дѣвочка замѣтно чахнетъ, въ классѣ невнимательна, отличается какою-то вялостью, а при поступленіи была довольно живымъ ребенкомъ. Что за притча, думаютъ родители, глядя на слабыя отмѣтки своей дочери: кажется, всѣ усилія прилагаешь, заставляешь ее учиться; цѣлые вечера просиживаетъ она за книгой до поздней ночи. На себя стала непохожа. Что же это такое? Странно что-то. Такъ-ли ужъ учатъ, какъ слѣдуетъ, въ гимназіи? И начинаются поиски, кто виноватъ.

Встрѣчается и такое явленіе. Достаточные родители прилагаютъ не въ мѣру много стараній о томъ, чтобы дать «блестящее» образованіе своей дочери. Кромѣ занятій въ гимназіи, устраиваютъ еще домашніе уроки по тѣмъ предметамъ, которымъ не учатъ въ гимназіи, или и учатъ, да недостаточно, по мнѣнію ихъ. И такъ ребенокъ, имѣющій счастье принадлежать къ достаточной семьѣ, получаетъ блестящее образованіе, т. е., кромѣ приготовленія заданныхъ уроковъ, еще занимается дома отдѣльно уроками иностранныхъ языковъ, уроками пѣнія, музыки, танцевъ [1]). И вотъ, не смотря на то, что тутъ и гигіеническія условія соблюдаются, ребенка хорошо и во-время кормятъ, ежедневно водятъ гулять на чистый воздухъ, все-таки онъ отличается ка-

---

[1]) Покойный В. Д. особенно возмущался установившимся въ семьяхъ средняго круга обычаемъ учить музыкѣ всѣхъ дѣтей поголовно,—все равно, обладаютъ ли они музыкальными способностями, или нѣтъ; для дѣтей, которымъ ученіе, вообще, плохо дается и которыхъ музыка нисколько не интересуетъ, эти уроки, по его мнѣнію, являются безполезнымъ бременемъ.

Ред.

кой-то хилостью, нервностью и досадною разсѣянностью, такъ что ни на чемъ долго не можетъ сосредоточивать вниманія. Въ гимназіи занятія идутъ не совсѣмъ удачно. Какъ быть? Надо оказывать еще домашнюю помощь по тѣмъ предметамъ, по которымъ слабы успѣхи. Приглашаются на домъ репетиторы, или учительницы. Такимъ образомъ, при помощи разныхъ искусственныхъ подпорокъ и поддержекъ ребенокъ переходитъ изъ класса въ классъ, все болѣе и болѣе утрачивая увѣренность въ своихъ собственныхъ силахъ, теряя способность самостоятельно трудиться. Предъ глазами учащейся нѣсколько лѣтъ, словно въ калейдоскопѣ, мѣняются безпрерывно наставницы, учителя, книги, тетради, ноты; и въ результатѣ, что-то смутное, пестрое въ головѣ. Ни живыхъ мыслей, ни убѣжденій, ни сильнаго чувства, ни твердой воли, а только такъ называемое блестящее образованіе и отвращеніе ко всякому сколько-нибудь серьезному труду! Да кромѣ того, разстроенное здоровье, хилость, нервность!.. И задумываются родители. Что за бѣда?! Кажется, ничего не жалѣли,—ни усилій, ни денегъ, а у дочки ни ума, ни здоровья... Ужъ не гимназія ли виновата во всемъ этомъ?

Много можно было бы привести различныхъ случаевъ, гдѣ вина за болѣзненность учащихся должна, по всей справедливости, падать на родителей, а не на гимназіи. Безъ сомнѣнія, многимъ изъ нашихъ читателей самимъ приходилось неразъ замѣчать, какъ часто непомѣрное усердіе родителей, заботящихся черезчуръ объ учебныхъ успѣхахъ дѣтей, приводило къ противоположнымъ результатамъ и нерѣдко сильно вредило здоровью. Намъ, по крайней мѣрѣ, неразъ приходилось встрѣчать родителей, которые добиваются, чтобы ихъ дочери шли въ ряду *первыхъ* ученицъ въ классѣ. Родители эти, замѣтивъ, что дѣти ихъ, иной разъ не одаренныя блестящими способностями, не идутъ въ числѣ *отличныхъ* ученицъ, а въ числѣ *хорошихъ*, побуждаютъ ихъ всѣми мѣрами напрягать усилія, чтобы добиться полныхъ балловъ, приглашаютъ учителей, репетиторовъ, — и радуются, когда дѣти, путемъ огромныхъ усилій, или съ чужою помощью, становятся въ первые ряды. И такіе родители, принесши въ жертву своему тщеславію здоровье своихъ дѣтей, не задумываются иной разъ указать на школу, какъ на главную виновницу бо-

лѣзненности ихъ. Справедливость требуетъ сказать, что въ наше время встрѣчаются и благоразумные родители, которые понимаютъ цѣну здоровья своихъ дѣтей, умѣютъ беречь ихъ. Такіе родители, обыкновенно, и выражаютъ свое искреннее желаніе, чтобы дѣти ихъ не обременялись не въ мѣру различными домашними приготовленіями и работами. Но на одного такого родителя найдутся десятки-сотни такихъ, которые, замѣтивъ, что дочери ихъ въ два-три часа справляются дома со всѣми заданными къ слѣдующему дню работами, выразятъ неудовольствіе на малую требовательность учебнаго заведенія, посѣтуютъ на то, что ихъ дочекъ «мало учатъ» въ гимназіи, что мало имъ уроковъ задаютъ, что онѣ дома только «балуютъ», потому что имъ нечего дѣлать. Намъ часто приходилось слышать подобныя сѣтованія.

Какой же выводъ можно сдѣлать изъ сказаннаго?—Выводъ тотъ, что отвѣтственность за болѣзненность и малоуспѣшность учащихся въ открытыхъ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ часто должна падать всецѣло на родителей.

Огромное большинство родителей до такой степени мало владѣетъ не только педагогическими, но и гигіеническими познаніями, что отцы и матери, сильно любя и заботясь о своихъ дѣтяхъ, вредятъ не только ихъ правильному образованію, но губятъ и здоровье ихъ. Повторяемъ, что, при крайней сложности и искусственности жизни, въ многолюдныхъ городахъ, при сложности и искусственности учебнаго дѣла, равномѣрно усложняются для родителей и воспитательныя задачи, такъ что для правильнаго разрѣшенія ихъ необходимо и родителямъ запасаться какъ педагогическими, такъ и гигіеническими знаніями. Иначе постоянно будетъ происходить со стороны родителей множество ошибокъ, гибельныхъ для подрастающаго поколѣнія.

При рѣшительномъ непониманіи задачъ физическаго воспитанія они совершенно не въ состояніи соблюдать при воспитаніи дѣтей равновѣсія между трудомъ и отдыхомъ, покоемъ и движеніемъ, умственнымъ напряженіемъ и физическою дѣятельностью. Складывать всю вину за печальныя послѣдствія своего невѣжества и ошибокъ на школу, — вотъ, единственное, хотя и

очень плохое, утѣшеніе для родителей, погубившихъ здоровье своихъ дѣтей.

Одно изъ величайшихъ золъ нашего времени—слишкомъ раннее обученіе и умственное развитіе дѣтей. Нерѣдко начинаютъ обучать дѣтей съ 4—5 лѣтъ, а развивать ихъ умъ начинаютъ и ранѣе. Родители часто рѣшительно не знаютъ, что дѣлать со своими четырехъ - пятилѣтними дѣтьми, рѣшительно не умѣютъ придумать какія-нибудь занятія, вполнѣ соотвѣтствующія возрасту, и рады-радехоньки, когда, научивъ ребенка читать, могутъ сунуть ему въ руки какія-нибудь дѣтскія книги, часто очень сомнительнаго достоинства. Этимъ, обыкновенно, и кладется основаніе гибельной для здоровья умственной скороспѣлости.

Подкрѣпимъ наши слова о вредѣ слишкомъ ранняго умственнаго развитія дѣтей словами д-ра Бриггэма [1]): «Опытные врачи утверждаютъ, что очень часто усилія развить преждевременно умственныя способности дѣтей оказываются въ высшей степени вредными. Изъ цѣлаго ряда дѣтскихъ болѣзней, которыхъ я самъ былъ свидѣтелемъ, я вывелъ заключеніе, что опасность въ этомъ случаѣ, дѣйствительно, велика»... «Чрезмѣрное и раннее развитіе мозговой нервной системы увеличиваетъ расположеніе къ болѣзнямъ; именно, у ребенка дѣлаются конвульсіи, воспаленіе мозга, водянка и другія разстройства нервной системы, оканчивающіяся всегда гибельно. Поэтому, въ высшей степени, важно наблюдать за тѣмъ, чтобы естественная дѣятельность нервной системы у дѣтей не усиливалась чрезмѣрными умственными упражненіями, или излишнимъ возбужденіемъ чувствительности, и не послужила бы поводомъ къ развитію присущей дѣтямъ наклонности къ нервнымъ болѣзнямъ, всегда находящимся въ тѣсной связи съ разстройствомъ котораго-либо изъ органовъ тѣла. Отсюда проистекаетъ предрасположеніе дѣтей къ ипохондріи и множеству другихъ нервныхъ припадковъ» (45 стр.). «Чрезмѣрное развитіе и чрезмѣрная чувствительность мозга, говоритъ докторъ Джемсъ Джонстонъ, не иначе могутъ происходить, какъ въ ущербъ отправленій другихъ органовъ животной системы; поэтому

---

[1]) О вліяніи умственныхъ упражненій на здоровье дѣтей. Соч. д-ра *Бриггэмъ*.

если мозгомъ или инымъ органомъ расходуется слишкомъ много жизненной энергіи, то совершенно пропорціонально тому уменьшается сила дѣятельности прочихъ органовъ. Это несомнѣнная и весьма важная *истина, которой* люди не понимаютъ и на которую вообще мало обращаютъ вниманія» (стр. 56). Авторъ сильно вооружается противъ ранняго чтенія дѣтскихъ книгъ, которыя преждевременно развиваютъ умъ, надѣляя его часто очень сомнительными свѣдѣніями. «Есть ли фактическія доказательства, говоритъ онъ, чтобы страшная масса книгъ (дѣтскихъ) принесла пользу хоть одному ребенку? Посмотрите на современнаго юношу лѣтъ 15: онъ перечиталъ тьму книгъ, знаетъ наизусть пропасть правилъ; его начали учить уму-разуму, когда ему было не болѣе 3—4 лѣтъ. Обладаетъ ли онъ такимъ дѣятельнымъ, независимымъ умомъ, какимъ отличались его родители въ томъ же самомъ возрастѣ? Можно ли, по теперешнему состоянію его умственныхъ способностей судить о благотворномъ вліяніи ранняго и необычайнаго развитія? Не служатъ ли, напротивъ, эти толпы худенькихъ, тщедушныхъ, блѣднолицыхъ мальчиковъ, которыхъ мы видимъ въ нашихъ училищахъ, и дѣвочекъ въ пансіонахъ, явнымъ доказательствомъ вреда подобной системы воспитанія? Спрашиваю опять: гдѣ у насъ очевидные факты, чтобы книги, попадающія въ руки дѣтямъ прежде, чѣмъ имъ минетъ 7, или 8 лѣтъ, оказали благодѣтельное вліяніе на тѣло, или на умъ? Я, по крайней мѣрѣ, убѣдился, что онѣ приносятъ громадный вредъ» (стр. 66). «Умоляю поэтому родителей не приступать легкомысленно къ попыткѣ создать изъ своихъ дѣтей нѣчто необыкновенное; если они ихъ не убьютъ предпринятыми мѣрами для достиженія такой цѣли, то ужъ, конечно, чрезвычайно ослабятъ ихъ организмъ и сдѣлаютъ ихъ наклонными къ нервнымъ болѣзнямъ. Преждевременное умственное возбужденіе приноситъ красивый, но слишкомъ ранній цвѣтъ, которому суждено завянуть, не производя плода» (стр. 69). Всѣ эти разсужденія авторъ подкрѣпляетъ научными данными. Заканчиваетъ ихъ словами такими: «Описавъ весь вредъ и пагубныя послѣдствія такого воспитанія, я не могу умолчать, что на моихъ глазахъ многія дѣти, слывшія феноменами по своимъ удивительнымъ способностямъ, не выдерживали педагогическихъ опытовъ: одни изъ нихъ умира-

ли очень рано, на шестомъ, или восьмомъ году жизни, и до послѣдней минуты выказывали такую зрѣлость ума, которая еще больше увеличивала отчаяніе семьи при разлукѣ съ ними; другія дожили до зрѣлаго возраста, но всегда отличались слабымъ сложеніемъ,—вся нервная система ихъ была расшатана; они имѣли наклонность къ ипохондріи, къ страданіямъ пищеварительныхъ органовъ и ко всѣмъ вообще разнообразнымъ формамъ нервныхъ болѣзней. У нѣкоторыхъ изъ нихъ умъ не терялъ своей дѣятельности, но тѣло ихъ оставалось всегда хилымъ. Третій и, я думаю, самый многочисленный разрядъ скороспѣлыхъ геніевъ состоитъ изъ дѣтей, которыя, сдѣлавшись большими, оказались почти совершенно дураками и обратились въ пассивныя орудія въ рукахъ своихъ сверстниковъ, бывшихъ въ дѣтствѣ гораздо ниже ихъ по развитію» (стр. 75).—«*Скороспѣлость ума есть всегда признакъ болѣзни*», замѣчаетъ д-ръ Гуфландъ. Затѣмъ авторъ приводитъ очень любопытныя мнѣнія знаменитыхъ врачей о чрезмѣрно раннемъ умственномъ развитіи, мнѣнія, вполнѣ согласныя съ его разсужденіями и доводами.

Доказавъ громадный вредъ слишкомъ ранняго умственнаго развитія, д-ръ Бриггэмъ не приходитъ къ тому выводу, къ какому приходятъ иной разъ наши доморощенные охранители здоровья дѣтей, особенно здоровья дѣвицъ, которое, будто бы, несовмѣстно съ серьезными умственными занятіями, съ долголѣтними учебными курсами, съ высшимъ научнымъ образованіемъ. Д-ръ Бриггэмъ говоритъ, что «*своевременное развитіе ума не только не вредно, но даже благотворно дѣйствуетъ на здоровье*». Всѣ органы тѣла для своего развитія нуждаются въ упражненіи. Если функціи мозга не упражняются, онъ уменьшается постепенно въ объемѣ. Постепенно уменьшающійся мозгъ идіотовъ доказываетъ это. Слабость и уменьшеніе какого-нибудь органа неминуемо отражается на всемъ организмѣ. «Когда какой-нибудь органъ, говоритъ д-ръ Бриггэмъ, уменьшается отъ недостатка правильнаго упражненія, это отражается на всемъ организмѣ, и здоровье человѣка разстраивается. Смотря съ этой точки зрѣнія, я убѣдился, что правильное упражненіе ума способствуетъ сохраненію постоянно хорошаго здоровья. Это доказывается и фактами». «Интеллектуальное развитіе еще и

въ томъ отношеніи способствовало сохраненію человѣческой жизни, что оно дало перевѣсъ разуму надъ чувственными побужденіями. Вотъ почему мы видимъ, что обитатели цивилизованныхъ странъ живутъ гораздо долѣе дикарей. Это подтверждается свидѣтельствомъ слѣдующихъ ученыхъ путешественниковъ: миссіонеръ Фокъ, долго жившій среди дикихъ, говоритъ, что онъ почти не встрѣчалъ между ними стариковъ; Рейналь то же самое пишетъ о дикихъ Канады, Кукъ и Лаперузъ—о жителяхъ сѣверо-западнаго берега Америки, Мунго-Паркъ — о неграхъ, Брюсъ — объ абиссинцахъ.—Смертность уменьшалась во всѣхъ странахъ по мѣрѣ распространенія цивилизаціи, и въ настоящее время она сильнѣе проявляется въ тѣхъ мѣстностяхъ, гдѣ жители находятся еще въ варварскомъ состояніи. Въ Женевѣ сохранились таблицы смертности съ 1560 г.; изъ нихъ оказывается, что въ XVII ст., средній періодъ жизни не превышалъ $11^1/_2$ лѣтъ; въ XVIII онъ дошелъ до 27 лѣтъ. Въ теченіе трехъ столѣтій, средняя цифра долговѣчности гражданъ Женевы увеличилась въ пять разъ» (стр. 119).

Слѣдовательно, исходя изъ точки д-ра Бриггэма, слѣдуетъ признать, что вредны не многолѣтность ученія, не серьезность его, а преждевременность его и несообразность съ требованіями гигіеническими. Серьезное, высокое образованіе, соотвѣтствующее требованіямъ природы, по убѣжденію автора и многихъ знаменитыхъ авторитетовъ медицины, даже въ высшей степени благодѣтельно для здоровья. Итакъ, на соотвѣтствіе обученія съ законами природы, съ гигіеническими условіями физическаго воспитанія, а не на уменьшеніе учебныхъ курсовъ, должно быть обращено вниманіе людей, ведущихъ учебное дѣло, и родителей. А для этого необходимо для нихъ ближайшее знакомство съ анатоміей и физіологіей, которыя должны служить основаніемъ для всѣхъ методовъ воспитанія. Въ предисловіи д-ръ Бриггэмъ совершенно справедливо говоритъ: «Общее пренебреженіе къ этимъ двумъ наукамъ есть одно изъ самыхъ странныхъ явленій современнаго пытливаго вѣка. Люди считаютъ почти позоромъ не понимать значенія многихъ неорганическихъ веществъ, не умѣть объяснить механизма парохода, или прядильной машины, а между тѣмъ, они живутъ и умираютъ, не

имѣя ни малѣйшаго понятія о гораздо болѣе сложной и интересной машинѣ—о своемъ тѣлѣ».

Экзамены или репетиціи?

Какъ въ общественной жизни мы наталкиваемся чуть не на каждомъ шагу на предразсудки, совершенно непонятные для насъ,—на обычаи, которые давно пережили свой смыслъ и держатся лишь своей формой, мѣшая правильному проявленію жизненныхъ силъ,—такъ въ частности и въ школѣ, въ ея внутреннемъ строѣ, въ ея жизни, мы видимъ немало неразумныхъ традицій, немало такихъ «пережитковъ», которые незыблемо сохраняются въ теченіе многихъ поколѣній, словно какая-то святыня, хотя, казалось бы, въ дѣлѣ воспитанія, болѣе, чѣмъ гдѣ-либо, необходимо, чтобы все совершалось вполнѣ сознательно и строго обдуманно.

Къ числу обычаевъ, пережившихъ свой смыслъ, должны быть отнесены въ школѣ и экзамены въ ихъ общепринятой формѣ, т. е. съ ихъ торжественностью, лотерейностью и особыми днями для приготовленія къ нимъ.

Мѣсяцъ май и начало іюня представляютъ обыкновенно «страдную пору» въ школьной жизни: въ это время происходитъ, какъ бы, жатва того, что́ было посѣяно и взрощено въ теченіе года, или даже нѣсколькихъ лѣтъ въ юныхъ головахъ учащихся. Пора эта очень тяжела какъ для учениковъ, такъ и для преподающихъ. Особенно даетъ она себя знать въ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ. Стоитъ только взглянуть на ученицъ, особенно выпускныхъ,—и на ихъ лицахъ вы прочтете явные слѣды безсонныхъ ночей и постоянныхъ тревогъ и опасеній. Наконецъ, въ началѣ іюня почти во всѣхъ заведеніяхъ кончается это «время испытаній». Жатва окончена: собраны обильные ряды балловъ,—цифръ, выражающихъ, будто бы, умственные капиталы учащихся, или окончившихъ свое ученіе. Послѣднимъ выдаются аттестаты, представляющіе въ нѣкоторомъ родѣ кредитныя бумаги, по бо́льшей части, только съ одною номинальною цѣнностью.

Еще во дни юности многое въ существующей формѣ экзаменовъ приводило насъ въ недоумѣніе. Такъ, напримѣръ, недоумѣвали мы часто при видѣ ассистентовъ. Еще на экзамены математики, или языковъ, являлись, обыкновенно, люди компетентные въ дѣлѣ и, дѣйствительно, помогали экзаменатору, а если случайно попадали люди другой профессіи, то по ихъ лицамъ, полнымъ недоумѣнія, или разсѣянности, ясно можно было видѣть, что они предмета не знаютъ, а явились на экзаменъ только «такъ себѣ». Но не то приходилось намъ замѣчать на экзаменахъ исторіи, географіи и словесности. Здѣсь какой бы профессіи ассистентъ ни случился, смотритъ онъ обыкновенно бодро, даже снисходительно улыбается, а иной разъ и спроситъ что-либо въ родѣ слѣдующаго: «а на какой островъ англичане отвезли Наполеона I?» или: «на какой рѣкѣ стоитъ городъ Парижъ?»—словомъ, чувствуетъ себя, въ нѣкоторой степени, свѣдущимъ по исторической и географической части, какъ и подобаетъ образованному человѣку. Отвѣчаешь, бывало, на эти вопросы, а самъ думаешь: хорошо тебѣ улыбаться, да спрашивать этакъ, а вотъ бы поставить тебя на мое мѣсто, да допросить бы порядкомъ, такъ посмотрѣли бы мы тогда на улыбку-то... Очень ужъ не нравилась мнѣ эта улыбка. Неразъ являлся также вопросъ, зачѣмъ это мнѣ, экзаменующемуся, слѣдуетъ отвѣчать на такіе вопросы, на которые всѣ экзаменаторы могутъ отвѣчать только каждый по своей спеціальности, а ни одного изъ нихъ не найдется, который могъ бы имѣть такія разностороннія свѣдѣнія по различнымъ предметамъ, какъ юноша, оканчивающій курсъ. Почему это, думалось мнѣ, они считаются, и конечно основательно, людьми образованными, а могутъ не знать многаго того, что̀ требуютъ отъ меня, юноши, которому еще придется въ университетѣ четыре года «питаться науками», чтобы получить право называться образованнымъ человѣкомъ. Эти недоразумѣнія такъ и оставались недоразумѣніями. Учили ли насъ тогда плохо, умственной ли зрѣлости было мало для рѣшенія подобныхъ вопросовъ,—не знаю; но я сомнѣвался...

Непонятно для насъ и по сію пору многое въ теперешнемъ способѣ переводныхъ и выпускныхъ испытаній...

Въ былыя времена, когда занимались въ школахъ исключи-

тельно выучкою, когда успѣхъ обученія измѣрялся преимущественно количествомъ знаній, а не качествомъ ихъ,—когда такъ щеголяли количествомъ ихъ, что Алекс. Гумбольдтъ, какъ говорятъ, просмотрѣвъ однажды программу какого-то юнкерскаго училища, пожалѣлъ, что онъ не знаетъ столько, сколько долженъ знать русскій юнкеръ,—тогда и установилась совершенно-подходящая къ задачамъ обученія система испытаній, состоящая въ томъ, что учащіеся должны отвѣчать въ концѣ года предъ преподавателемъ и начальствующими контролирующими лицами по всему курсу; а такъ какъ никакая память не въ состояніи была удержать огромную массу свѣдѣній по всевозможнымъ предметамъ, то и пришлось давать учащимся по нѣсколько дней на подготовленіе къ каждому экзамену. Во многихъ случаяхъ преподаватели и занимались исключительно тѣмъ, что готовили своихъ питомцевъ къ экзамену. Экзаменъ становился конечной цѣлью, какъ для учениковъ, такъ и для преподавателей: головы первыхъ старательно нагружались всевозможными и разнородными свѣдѣніями съ тою цѣлью, чтобы учащіеся донесли этотъ багажъ до выпускного экзамена, и тамъ, наконецъ, вывалили бы передъ изумленными взорами начальства огромные ворохи всяческихъ свѣдѣній. Для того, чтобы помочь сохранить этотъ багажъ, который юношество съ бо́льшей скоростью растеривало, чѣмъ пріобрѣтало, придумывались различныя приспособленія, таблицы... Мы помнимъ, какъ преподаватель исторіи, дополняя различными генеалогическими и хронологическими данными учебникъ Смарагдова, совѣтовалъ выписывать всѣ ихъ отдѣльно и каждое утро послѣ молитвы прочитывать для освѣженія ихъ въ памяти; такимъ способомъ, по словамъ преподавателя, можно сохранить все хорошо въ памяти и не опасаться экзамена. Для этой же цѣли преподаватель географіи совѣтовалъ ежедневно путешествовать по картамъ, по всевозможнымъ направленіямъ; учитель естественной исторіи совѣтовалъ нѣчто подобное дѣлать съ различными ботаническими и зоологическими таблицами... Наиболѣе усердные ученики попробовали, было, выполнять совѣты своихъ наставниковъ, но постоянство не есть добродѣтель юныхъ душъ... А нѣкоторые даже считали болѣе практичнымъ имѣть при себѣ, для большаго удоб-

ства въ рукавѣ, бумажки съ необходимыми данными, другіе же, болѣе осторожные и старательные, ухитрялись выписывать множество данныхъ у себя на ладоняхъ и такъ миніатюрно, что учитель, или начальство, даже посмотрѣвъ на ладони учениковъ, нескоро догадались бы, въ чемъ дѣло.

Въ наше время, время всяческихъ реформъ, многое въ школѣ измѣнилось. Усомнились въ пользѣ энциклопедизма въ школѣ, перебрали различныя знанія и избрали изъ нихъ то, что́ болѣе доступно юнымъ умамъ учащихся, обратили вниманіе на то, что не столько важна сумма знаній, сколько развитіе умственныхъ силъ и способностей учащихся, пришли къ вѣрному заключенію, что важно не только то, что́ преподается, но и какимъ образомъ преподается и какъ усваивается учащимися,—словомъ, обращено вниманіе на методъ и пріемы преподаванія. (При этомъ мы должны оговориться, что выборъ учебнаго матеріала, по нашему мнѣнію, не всегда былъ удаченъ, а увлеченіе пріемами преподаванія у иныхъ доходило до такой крайности, что они ухитрялись показывать необычайную виртуозность преподаванія, ровно ничему не научая своихъ учениковъ).

Во всякомъ случаѣ, нельзя не признать, что несомнѣнный успѣхъ въ учебномъ дѣлѣ въ наше время сказался въ томъ, что значительно уменьшили объемъ преподаваемаго, главною задачею поставили развитіе умственныхъ силъ и способностей, и потому обратили вниманіе на методы и пріемы преподаванія, а такъ какъ правильный выборъ ихъ зависитъ не только отъ свойства самого учебнаго матеріала, но и отъ знанія дѣтской натуры, то потому стали обращать вниманіе на изученіе ея. (Въ этомъ послѣднемъ, по нашему мнѣнію, лучшій залогъ дальнѣйшихъ успѣховъ современной педагогики).

Такимъ образомъ, характеръ учебнаго дѣла и задачъ его существенно измѣнился, а способы провѣрки успѣховъ этого дѣла,—экзамены, остались, такъ сказать, на старомъ положеніи. Они, положительно, являются вреднымъ анахронизмомъ въ школьномъ дѣлѣ.

Мало того, экзаменами нерѣдко опредѣляется самый характеръ преподаванія. Нѣкоторые учителя, какъ мы говорили, уже не столько учатъ учениковъ своему предмету, сколько готовятъ

ихъ къ экзамену. Не сущность предмета часто у нихъ въ виду, а тѣ вопросы, какіе начальство, посѣщающее экзамены, любитъ предлагать. Извѣстно, напр., что характеръ присылаемыхъ для выпускныхъ экзаменовъ темъ и задачъ обусловливаетъ въ очень сильной степени характеръ и тѣхъ, какія задаются въ году преподавателемъ въ старшихъ классахъ. Такимъ образомъ, темы и задачи приноравливаются часто не къ свойствамъ учащихся, не къ потребностямъ проходимаго курса, а ко вкусу тѣхъ лицъ, которыя совершенно случайно придумываютъ къ экзамену темы и задачи. Наконецъ, учебники и программы нерѣдко составляются такъ, какъ будто на первомъ планѣ стоятъ интересы экзамена.

Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что вопросъ объ экзаменахъ, безспорно, весьма важенъ, и о немъ слѣдуетъ обстоятельно подумать.

Посмотримъ же теперь, какое значеніе могутъ имѣть экзамены для a) учащихся, b) учителей и c) начальства, контролирующаго школьное дѣло.

Обыкновенно, говорятъ, что польза экзаменовъ для учащихся въ томъ, что они 1) самостоятельно повторятъ курсы по каждому предмету цѣликомъ, и, стало быть, 2) курсы лучше усвоятся памятью и объединятся въ стройное цѣлое, потому что прочтется все разомъ, а не по частямъ, какъ это дѣлалось въ теченіе года.

Эти соображенія кажутся съ перваго взгляда очень вѣскими, но на дѣлѣ не то.

Объединить учебный курсъ въ одно стройное цѣлое—это задача несравненно труднѣйшая, чѣмъ усвоить и понять отдѣльные уроки изъ курса. И вотъ, тогда, какъ послѣдніе усвоивались при помощи объясненій учителя и подъ его контролемъ, гораздо труднѣйшее дѣло—понять взаимную связь отдѣльныхъ частей курса и объединить ихъ въ одно стройное цѣлое,—предоставляется самимъ учащимся. На самомъ дѣлѣ, никогда подобнаго объединенія въ головахъ готовящихся къ экзамену не происходитъ. Замѣчено даже, что учащіеся, обыкновенно, просятъ у преподавателей заблаговременно до экзаменовъ программъ съ раздѣленіемъ ихъ на билеты,—«чтобы легче было готовиться къ экзамену», поясняютъ наиболѣе откровенные. Практическій

здравый смыслъ и нѣкоторый опытъ подсказываютъ, что приготовиться къ хорошимъ отвѣтамъ на экзаменѣ можно довольно удобно, когда заблаговременно знаешь, съ чего придется начинать и чѣмъ кончать. А нѣкоторые, не безъ лукавства, разсчитываютъ, что гораздо разсчетливѣе будетъ начало каждаго билета получше подготовить, чѣмъ конецъ, такъ какъ рѣдко приходится отвѣчать весь билетъ до конца. Такимъ образомъ, готовящіеся къ экзамену вовсе и не думаютъ о связи частей повторяемаго курса; заботятся они преимущественно о хорошихъ отвѣтахъ на отдѣльные билеты,—о томъ, какъ бы получше начать эти отвѣты, да усиленно напрягаютъ память для того, чтобы донести до экзамена массу частностей, знаніемъ которыхъ думаютъ блеснуть на экзаменѣ, и блистаютъ, надо отдать имъ эту справедливость, подчасъ совершенно некстати.

Прибавимъ къ этому, что заблуждаться насчетъ экзаменовъ, придавая имъ указанное значеніе, еще могутъ съ нѣкоторымъ правомъ профессора университетовъ, читающіе сколько-нибудь строгіе научные курсы, но не преподаватели средне-учебнаго заведенія, въ распоряженіи которыхъ не систематическіе научные курсы, но учебный матеріалъ, объединить который, усмотрѣть логическую связь между отдѣльными частями, связать ихъ какимъ-либо логическимъ началомъ—часто дѣло очень трудное и для преподающихъ, а не только для учащихся. Безспорно, что тамъ, гдѣ это возможно, очень желательно, чтобы учащіеся приходили къ сознанію извѣстной логической связи между отдѣльными усвоенными ими знаніями, но сдѣлать это они могутъ только при помощи преподавателя при окончаніи курса. Предполагать же, что это сдѣлаютъ сами учащіеся, готовясь къ экзамену, значитъ предаваться крайне страннымъ иллюзіямъ.

Слѣдовательно, остается только одна полезная сторона экзаменовъ, что ученики съ напряженнымъ вниманіемъ повторятъ пройденные курсы. Но если мы припомнимъ, цѣною какого труда покупается эта единственная выгода, подумаемъ, сколько тратится, обыкновенно, здоровья на спѣшное приготовленіе къ экзаменамъ, сколькихъ безсонныхъ ночей и тревогъ стоитъ оно, то и эта единственная выгода, конечно, явится намъ слишкомъ ничтожною, чтобы пріобрѣтать ее такою дорогою цѣною. Да и

кромѣ того, это спѣшное, неравномѣрно распредѣленное повтореніе далеко не можетъ считаться особенно полезнымъ. Головы готовящихся къ выпускнымъ экзаменамъ наскоро набиваются всевозможными свѣдѣніями, которыя, напряженная до послѣдней степени, память силится удержать,—а, между тѣмъ, сдѣлать это неимовѣрно трудно, такъ какъ свѣдѣнія не только по разнымъ предметамъ, но даже и по каждому въ отдѣльности, часто мало имѣютъ внутренней связи между собой. Сознаніе каждаго человѣка въ нормальномъ состояніи озаряетъ только извѣстную, обыкновенно, небольшую, часть его наличныхъ представленій, или понятій, изъ которыхъ въ данный моментъ слагаются его мысли. Для чистоты и силы мыслей необходимо удалять изъ сознанія все то, чтó не имѣетъ близкаго отношенія къ нимъ. Чѣмъ бóльшее число представленій и понятій приходится озарять сознаніемъ, тѣмъ слабѣе это озареніе. Правда, способность разомъ освѣщать сознаніемъ большую массу понятій обусловливаетъ ширину мысли, возможность широкихъ обобщеній. Способностью этой владѣютъ въ наибольшей степени великіе мыслители. Безспорно, необходимо воспитывать эту способность и въ учащихся; но едва ли и самый рьяный поборникъ теперешней системы экзаменовъ станетъ серьезно относить ихъ къ средствамъ, ведущимъ къ этой цѣли. Напротивъ, думаемъ, что всякій, кто не утратилъ памяти о своей юности и о томъ, въ какомъ состояніи находилась его голова во время экзаменовъ, сознается, конечно, что въ ней происходилъ страшный сумбуръ. Масса всевозможныхъ и часто совершенно мелочныхъ свѣдѣній по различнымъ предметамъ загромождаетъ въ это время голову усерднаго ученика, представляя нѣчто въ родѣ пресловутой плюшкинской кучи, не имѣющей никакой цѣны и никакого смысла. Голову усерднаго ученика, просиживающаго ночи за приготовленіемъ къ выпускнымъ экзаменамъ, можно уподобить калейдоскопу, гдѣ образуются совершенно случайно самыя разнообразныя сочетанія, самыя неожиданныя прихотливыя фигуры. Кому приходилось усердно готовиться къ строгимъ экзаменамъ, тотъ согласится съ нашимъ сравненіемъ, припомнивъ, какъ къ концу экзаменовъ свѣдѣнія по различнымъ предметамъ путались, переплетались въ головѣ, образуя самыя прихотливыя и безсмы-

сленныя сочетанія, и какъ было трудно сосредоточивать мысль на какой-либо опредѣленной группѣ понятій. Происходитъ это, конечно, отъ крайняго нервнаго утомленія, отъ усталости сознанія и воли, если можно такъ выразиться. То, что́ происходитъ въ головѣ юноши въ это время, напоминаетъ бредъ горячечнаго [1])—это ясно отражается на ошалѣломъ, недоумѣвающемъ и тревожномъ лицѣ его... И вотъ, въ такомъ-то состояніи многіе педагоги считаютъ полезнымъ продержать головы учащихся въ пору экзаменовъ... Но это все преувеличено, скажутъ намъ,—нѣкоторые экзамены далеко не такъ страшны, какъ ихъ представляютъ. На это мы отвѣтимъ, что все высказанное мы наблюдали и на самихъ себѣ и на другихъ, и что въ данномъ случаѣ мы имѣли въ виду тѣ экзамены, которые на языкѣ педагоговъ называются «серьезными», а на языкѣ учащихся «строгими». Бываютъ, дѣйствительно, экзамены другого рода, о которыхъ ученики говорятъ, что къ нимъ не стоитъ готовиться, а наставники выражаются о нихъ, что эти экзамены только *такъ себѣ, для формы.* Тѣмъ изъ читателей, которые станутъ утверждать, что мы впали въ преувеличеніе, по всей вѣроятности, больше извѣстны экзамены второго рода, чѣмъ перваго. Что хуже: безсознательно ли совершать неразумное и отчасти даже жестокое дѣло, или сознательно дѣлать пустяки, да при томъ еще довольно торжественно,—рѣшить нелегко. По нашему убѣжденію, второе хуже: поборники строгихъ экзаменовъ въ теперешней ихъ формѣ *вредно* ошибаются; но они убѣждены въ пользѣ того, что́ дѣлаютъ, а «ошибка въ фальшь не ставится». *Сознательная фальшь въ дѣлѣ воспитанія и обученія вреднѣе тысячи безсознательныхъ ошибокъ и заблужденій.* Пустякамъ не мѣсто въ школѣ, и педагоги, продѣлывающіе ихъ, да еще съ извѣстной торжественностью, способствуютъ тому, чтобы и жизнь ихъ питомцевъ въ будущемъ превращалась въ пустую комедію...

Впрочемъ, педагоговъ, смотрящихъ на экзамены, какъ на пустую форму, нечего убѣждать въ неразумности ихъ, они

---

[1]) Было бы очень полезно, если бы какой-нибудь опытный психіатръ изслѣдовалъ научнымъ образомъ то патологическое состояніе, въ какомъ находятся многіе учащіеся въ пору экзаменовъ.

должны это сами сознавать въ принципѣ. Имъ пришлось бы только доказывать вообще о вредѣ всякихъ пустяковъ и фальши въ школѣ, что́ не входитъ въ задачу этой статьи. Мы обращаемъ наши доводы только къ тѣмъ, кто смотритъ на экзамены, какъ на серьезное дѣло.

Обратимся теперь къ вопросу, какая польза экзаменовъ для преподавателя. Если онъ въ теченіе года не успѣлъ узнать своихъ учениковъ, то странно было бы полагать, что онъ узнаетъ ихъ во время экзаменовъ, удѣляя на каждаго испытуемаго по четверти часа. Всѣ учащіеся, въ глазахъ преподавателя, могутъ дѣлиться на три категоріи: а) несомнѣнно-достойныхъ перевода въ слѣдующій классъ; b) несомнѣнно-остающихся на второй годъ въ томъ же классѣ, и с) сомнительныхъ. Относительно этихъ послѣднихъ, понятно, экзаменъ имѣетъ смыслъ, такъ какъ степень ихъ знанія недостаточно ясна для преподавателя, и онъ желаетъ обстоятельно испытать ихъ и при томъ въ присутствіи постороннихъ лицъ, которыя могутъ помочь ему рѣшить безпристрастно вопросъ, достойны ли перевода въ слѣдующій классъ, или нѣтъ, сомнительные для него ученики. Что́ же касается первыхъ двухъ категорій, то годовыя занятія и сложившееся, на основаніи ихъ, убѣжденіе преподавателя, очевидно, не могутъ поколебаться отъ случайнаго отвѣта на экзаменѣ. Совѣтовъ и полезныхъ указаній отъ присутствующихъ на экзаменѣ лицъ (предполагая, конечно, что они люди свѣдущіе по предмету испытанія), преподаватель тоже ожидать не можетъ: они на основаніи экзамена могутъ только сказать, достаточно ли въ количественномъ отношеніи усвоено учениками, и, пожалуй, могутъ сказать, отчетливо ли понято усвоенное, но и только. Главнаго, самаго дѣла, они не могутъ видѣть на экзаменѣ; они не видятъ, *какимъ путемъ* усвоенъ и понятъ учащимися учебный матеріалъ: вѣдь то, что́ ученики понимаютъ, о чемъ говорятъ, еще не свидѣтельствуетъ о правильномъ преподаваніи: учитель могъ это, какъ говорится, втолковать имъ, частымъ собственнымъ объясненіемъ довести ихъ до пониманія, или, давъ имъ хорошій учебникъ въ руки, принудить ихъ изучить его. При этомъ могло и не быть у учениковъ активной мыслительной работы, а потому могло и не образоваться навыковъ

мышленія, могли они не войти, такъ сказать, во вкусъ его,— словомъ, главная цѣль преподаванія могла остаться въ сторонѣ. Напротивъ того, пассивное усвоеніе учебнаго матеріала по учебнику, или со словъ преподавателя и педантическая требовательность его могли поселить антипатію какъ, въ частности, къ извѣстному учебному предмету, такъ и вообще содѣйствовать умственной лѣни и антипатіи ко всякому знанію. Оцѣнка же учительской дѣятельности по случайнымъ, болѣе или менѣе, отвѣтамъ испытуемыхъ на экзаменѣ едва ли можетъ быть сколько-нибудь полезною для дѣла.

Конечно, начальствующимъ лицамъ необходимо самимъ лично убѣждаться, насколько дѣло идетъ успѣшно въ подвѣдомственныхъ имъ заведеніяхъ. Естественно также, что имъ желательно, чтобы контроль этотъ былъ какъ можно болѣе удобенъ для нихъ,— требовалъ бы по возможности меньшей затраты силъ и времени. Понятно, что, при прежнемъ характерѣ учебнаго дѣла, экзамены въ общепринятой формѣ были самымъ простѣйшимъ и удобнымъ способомъ контроля. Отвѣчаютъ ученики на вопросы, поставленные въ узаконенной программѣ, стало быть, школа свое дѣло сдѣлала, а какими путями это совершено, какою цѣною куплено, на это не обращалось вниманія. Въ настоящее же время понимаютъ, что надо обращать побольше вниманія на то, какою цѣною покупаются знанія учениками, понимаютъ, что учитель, при извѣстной строгости и требовательности, можетъ заставить учениковъ изучить учебникъ, и они будутъ хорошо отвѣчать на экзаменѣ; понимаютъ, что такому преподавателю еще нельзя сказать спасибо, потому что удовлетворительные отвѣты учениковъ куплены ими непомѣрною затратою труда и времени, и потому, что, въ результатѣ, можетъ, какъ выше сказано, оказаться отвращеніе къ предмету.

Наконецъ, въ настоящее время, когда считаютъ главною цѣлью школы умственное развитіе учащихся, невозможно для наблюдающихъ лицъ по экзаменамъ опредѣлить, насколько каждый преподаватель содѣйствовалъ, или содѣйствовалъ ли, хотя сколько-нибудь умственному развитію учащихся, а, между тѣмъ, именно, это и важно опредѣлить для хорошей организаціи школы. Даже по языкамъ и математикѣ, гдѣ основательное

знаніе сказывается въ практическомъ умѣньѣ переводить и рѣшать задачи, экзамены не даютъ возможности судить о качествѣ преподаванія. Мы знаемъ примѣры, что строгіе и требовательные учителя математики, заставляя учащихся рѣшать сотни задачъ во время различныхъ праздниковъ, добивались того, что ученики прекрасно рѣшали задачи, хотя въ то же время получали рѣшительное отвращеніе къ математическимъ занятіямъ. Знаемъ также и преподавателей языковъ, какъ классическихъ, такъ и новѣйшихъ, которые своею суровою требовательностью добивались отъ учениковъ хорошаго знанія грамматики и, въ то же время, поселяли отвращеніе къ занятіямъ этими языками. Очевидно, такіе преподаватели оказываютъ медвѣжьи услуги отечественному образованію, а между тѣмъ, основываясь на экзаменахъ, ихъ относятъ къ числу образцовыхъ преподавателей.—Изъ всего сказаннаго мы дѣлаемъ выводъ, что общепринятая система испытаній представляетъ развѣ только крайне поверхностный способъ контроля надъ учебнымъ дѣломъ. Притомъ, не давая возможности правильно судить о преподавательской дѣятельности, экзамены не могутъ считаться и хорошимъ средствомъ для оцѣнки успѣховъ учащихся, такъ какъ большое, обыкновенно, число ихъ не даетъ возможности долго останавливаться на каждомъ, а при этомъ открывается широкій просторъ всякимъ случайностямъ. Въ былыя времена экзамены принимали часто характеръ совершенно антипедагогическій: это бывало въ тѣхъ случаяхъ, когда контролирующія лица, сами, безъ посредства преподавателей, задавали испытуемымъ задачи и темы, или поручали производить экзаменъ постороннимъ лицамъ, какъ бы не довѣряя учителямъ. Если есть основаніе не довѣрять преподавателю, то такого не слѣдуетъ и оставлять въ школѣ, такъ какъ онъ, и при хорошемъ знаніи своего дѣла, можетъ оказывать вредное нравственное вліяніе на учащихся, но, если нѣтъ особаго повода къ недовѣрію, то незачѣмъ напрасно оскорблять преподавателя, да еще на глазахъ учениковъ. Впрочемъ, теперь, при большемъ развитіи деликатности въ отношеніяхъ начальства къ подчиненнымъ, это явленіе едва ли встрѣчается.

Лучшимъ же и, пожалуй, единственнымъ способомъ правиль-

наго контроля надъ учебной дѣятельностью при теперешнемъ ея характерѣ, очевидно, остается по возможности частое посѣщеніе уроковъ въ теченіе года. Это, конечно, не легко для контролирующихъ; но зато это будетъ дѣйствительнымъ контролемъ и результаты его, конечно, будутъ плодотворнѣе, чѣмъ результаты посѣщенія экзаменовъ.

А между тѣмъ существуютъ способы во всѣхъ отношеніяхъ болѣе удобные, чѣмъ экзамены, для общаго повторенія курса и провѣрки знаній. Этотъ способъ—репетиціи. Репетиціи, конечно, при разумной организаціи ихъ, устраняя всѣ неудобства экзаменовъ, представляютъ много хорошихъ сторонъ.

Устроить ихъ можно было бы во всѣхъ классахъ, по нашему убѣжденію, слѣдующимъ образомъ.

Недѣль за шесть до окончанія учебнаго года курсы по всѣмъ предметамъ должны быть закончены и затѣмъ повторены въ нѣсколько пріемовъ на репетиціяхъ. Каждый день можетъ происходить репетиція по одному предмету, длящаяся не болѣе трехъ часовъ. Каждый предметъ повторяется въ теченіе четырехъ или пяти репетицій; послѣдняя изъ нихъ (четвертая или пятая) должна быть *общею*, т. е. тутъ уже спрашивается съ учащихся не часть курса, какъ на предыдущихъ частныхъ репетиціяхъ, а весь курсъ.—Курсъ долженъ быть спрошенъ по порядку, такъ, чтобы весь онъ прошелъ предъ глазами учащихся въ той послѣдовательности, въ какой проходится въ теченіе года. Весь классъ на репетиціяхъ долженъ принимать участіе въ дѣлѣ и вниманіемъ, и отвѣтами на тѣ вопросы, на которые вызванные учащіеся не могутъ отвѣтить. Слѣдовательно, въ этомъ отношеніи порядокъ будетъ противоположный тому, какой обыкновенно замѣчается на экзаменахъ, гдѣ испытуемыхъ большею частью вызываютъ въ извѣстномъ порядкѣ, а спрашиваютъ по случайно попавшимся билетамъ; стало быть, какъ между вопросами, такъ и между отвѣтами нѣтъ никакой внутренней связи. Репетиціи въ томъ видѣ, какъ мы ихъ предлагаемъ, дадутъ возможность спросить систематически весь курсъ, который по частямъ отвѣтятъ учащіеся, вызываемые не по порядку, а случайно учителемъ. Такимъ образомъ, случайность здѣсь падаетъ не на отвѣтъ, а на отвѣчающихъ. Выгода такого пріема заклю-

чается въ томъ, что предъ учениками проходитъ постепенно весь курсъ, и они, внимательно слушая отвѣты своихъ товарищей, повторяютъ его цѣликомъ, въ возможно стройномъ порядкѣ. Контролирующія же лица могутъ судить вполнѣ ясно, въ чемъ заключается курсъ, въ какой полнотѣ онъ пройденъ и какъ усвоенъ.

По нашему убѣжденію, не слѣдуетъ даже и оповѣщать учащихся предъ послѣдними общими репетиціями о распредѣленіи ихъ по днямъ, т. е. когда будетъ репетироваться тотъ или другой предметъ: курсы пройдены въ году, повторены по частямъ на частныхъ репетиціяхъ, и нѣтъ никакой надобности въ особенныхъ еще приготовленіяхъ къ послѣднимъ общимъ репетиціямъ, тѣмъ болѣе, что и нѣтъ возможности въ одинъ вечеръ повторить цѣлый курсъ. Такимъ образомъ устранится то зло, что наиболѣе усердные изъ учениковъ, зная хорошо свое дѣло, изъ мнительности все-таки просиживаютъ ночи, перечитывая то, что имъ и безъ того хорошо извѣстно [1]).

Выгодныя стороны указанныхъ репетицій сравнительно съ экзаменами слѣдующія:

1) Занятія въ школѣ идутъ изо-дня въ день, и работа учащихся распредѣляется равномѣрнѣе, чѣмъ во время приготовленій къ экзаменамъ (обыкновенно болѣе безпечные изъ учащихся изъ нѣсколькихъ дней, какіе даются для приготовленій къ каждому экзамену, откладываютъ занятія на послѣднее время и затѣмъ подготовляются усиленно и днемъ, и ночью въ послѣдніе два-три дня).

2) Весь курсъ повторяется по частямъ на глазахъ преподавателя, который можетъ при отвѣтахъ учащихся восполнить пробѣлы, устранить всякіе недосмотры, помочь учащимся сдѣлать обобщенія, связать, насколько возможно, пройденный курсъ въ одно цѣлое,—что ужъ совсѣмъ невозможно при спѣшномъ, порывистомъ приготовленіи ихъ къ экзаменамъ.

---

[1]) Общія репетиціи такого рода, происходящія безъ оповѣщенія о нихъ учениковъ, производятся теперь лишь въ нѣкоторыхъ частныхъ гимназіяхъ, во главѣ которыхъ стоятъ извѣстные своими просвѣщенными взглядами педагоги (какъ видно, съ 1876 г., когда покойный авторъ впервые затронулъ этотъ вопросъ, мы недалеко ушли впередъ). *Отъ ред.*

3) Преподаватель можетъ судить гораздо лучше, чѣмъ на экзаменахъ, насколько классъ справился съ цѣлымъ курсомъ, и получаетъ болѣе полное представленіе о своихъ ученикахъ, такъ какъ каждый изъ нихъ могъ отвѣчать не разъ на частныхъ репетиціяхъ и на общей и на отдѣльные вопросы при спрашиваніи другихъ.

4) Начальство, контролирующее учебное дѣло въ школѣ, можетъ судить не только о бойкости и ловкости отвѣтовъ отдѣльныхъ учениковъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ о характерѣ и полнотѣ учебнаго курса, который проходитъ послѣдовательно предъ ихъ глазами въ отвѣтахъ учащихся.

Само собою разумѣется, что и репетиціи легко обратить въ нѣчто тяжелое и безполезное для учащихся: стоитъ только преподавателю, мало требовательному въ году, предъявить имъ строгую требовательность и педантизмъ на репетиціяхъ, или сократить число репетицій, вмѣсто пяти или шести, на двѣ на три; или устроить каждый день не по одной, а по двѣ репетиціи,—и дѣло будетъ, конечно, испорчено [1]). Но вѣдь чего же нельзя испортить?—Только та школа заслуживаетъ репутаціи благоустроенной школы, гдѣ главный трудъ падаетъ на классныя занятія въ теченіе года, а не на время репетицій или приготовленій къ экзаменамъ. Есть и еще выгода репетицій: тратится меньше времени сравнительно съ экзаменами. Теперь на экзамены обыкновенно уходитъ мѣсяцъ, да начинаютъ готовиться къ нимъ за мѣсяцъ или за два до начала ихъ, и уроки при ихъ обыкновенномъ распредѣленіи, т. е. по 4, по 5 въ день, обращаются въ сущности въ то, что мы называемъ частными репетиціями, т. е. ученики повторяютъ по частямъ курсъ; при чемъ на день падаетъ два или даже три репетируемыхъ предмета, такъ что ученики буквально завалены работой; при этомъ переходъ отъ одного къ другому и третьему предмету въ одинъ вечеръ еще болѣе утомляетъ ихъ. Встрѣчаются такіе примѣры: задано ученику повторить 30 страницъ по исторіи, 20 по Закону Божію

---

[1]) Еще хуже бываетъ, если такія репетиціи идутъ параллельно съ нормальными уроками по другимъ учебнымъ предметамъ; тогда и вниманіе учащихся разбивается, что вредитъ и самому дѣлу, да и силы дѣтей страдаютъ, подрываемыя двойной работой.

и 25 по географіи—и это надо сдѣлать въ одинъ вечеръ къ слѣдующему дню! Надо ли говорить, что при правильной постановкѣ репетицій, когда готовятся лишь къ одной изъ нихъ, работа ученика будетъ сосредоточеннѣе и легче.

Такимъ образомъ, на безпорядочное и крайне утомительное повтореніе курсовъ въ классахъ уходитъ мѣсяца полтора, да на экзаменъ съ днями на приготовленіе къ нимъ уходитъ всегда по меньшей мѣрѣ мѣсяцъ,—всего два съ половиной мѣсяца крайне тяжелой и въ сущности безполезной работы. Репетиціи, правильно устроенныя, не займутъ болѣе 30—35 учебныхъ дней, разсчитывая не менѣе 5, даже 6 репетицій среднимъ числомъ на каждый изъ предметовъ, имѣющихъ характеръ курсовъ и нуждающихся въ повтореніи (исторія, географія, физика и т. п.). Что же касается языковъ, то здѣсь повторять собственно нечего, такъ какъ грамматическія правила должны были повторяться постоянно въ теченіе года при практическихъ упражненіяхъ, и на каждый языкъ для испытанія навыка въ переводѣ достаточно одной или много двухъ репетицій, тѣмъ болѣе, что для провѣрки знанія языка удобнѣе всего письменныя работы.—Такимъ образомъ при репетиціяхъ является экономія времени на цѣлый мѣсяцъ, который разумнѣе всего было бы раздѣлить пополамъ: двѣ недѣли прибавить къ учебному времени, а двѣ къ вакаціямъ, которыя начинались бы, стало быть, не съ 1-го іюня, какъ теперь, а съ 15-го мая. Это было бы значительнымъ облегченіемъ.

Экзамены останутся, слѣдовательно, только для вновь вступающихъ въ школу, для тѣхъ изъ учащихся, которые не могли быть на окончательныхъ общихъ репетиціяхъ по какой-либо вполнѣ уважительной причинѣ, и для тѣхъ, относительно которыхъ самъ преподаватель и послѣ репетиціи затрудняется рѣшить, полезнѣе-ли оставить ихъ на второй годъ въ томъ же классѣ или перевести въ слѣдующій. Такихъ «сомнительныхъ» обыкновенно очень немного, и потому испытаніе ихъ отдѣльно отъ класса можетъ быть произведено гораздо основательнѣе, чѣмъ вмѣстѣ съ нимъ.

Нѣкоторыя заведенія, въ томъ числѣ и женскія гимназіи, послѣ обычныхъ переводныхъ экзаменовъ допускаютъ еще и переэкзаменовки. Если и экзамены вредны тѣмъ, что даютъ на-

дежду, нерѣдко тщетную, слабымъ ученикамъ поправить плохую годовую работу нѣсколькими днями усиленнаго труда, то переэкзаменовки, предоставляя для приготовленія все каникулярное время, еще болѣе могутъ повредить въ указанномъ отношеніи, и, по нашему мнѣнію, слѣдуетъ ихъ совсѣмъ устранить [1]).

Экзамены, скажемъ въ заключеніе, съ ихъ случайнымъ, лотерейнымъ характеромъ, съ днями на приготовленіе къ нимъ, возбуждающими у плохо работавшихъ учениковъ надежду поправить дѣло усиленнымъ подготовленіемъ, а иногда и разсчетъ на счастье, представляютъ большое зло въ нашей школѣ, и нельзя не пожелать отъ всей души, чтобы лица, стоящія во главѣ школъ, занялись обстоятельной разработкой затронутыхъ въ нашей замѣткѣ вопросовъ... Стоитъ только припомнить цѣлый рядъ несчастныхъ случаевъ, объяснить которые можно лишь страшнымъ нервнымъ возбужденіемъ отъ безсонныхъ ночей, приготовленій къ экзаменамъ, постоянному переходу отъ страха къ надеждѣ, какіе естественно являются при лотерейномъ характерѣ экзаменовъ. А сколько неудовольствій и жалобъ на то, что рѣшили участь ученика или ученицы на основаніи двухъ-трехъ вопросовъ, одного-двухъ случайно вынутыхъ билетовъ,—на то, что учитель и *десяти минутъ* не спрашивалъ ученика, а рѣшилъ своей отмѣткой на *цѣлый годъ* продлить учебный періодъ его жизни. Конечно, многое въ этихъ сѣтованіяхъ и жалобахъ неосновательно, но далеко не все. Главная же бѣда, безспорно, въ томъ, что нѣсколькимъ случайнымъ отвѣтамъ на экзаменахъ придается рѣшающее значеніе, тогда какъ опредѣлять судьбу учащихся должна годовая работа ихъ. Будь это такъ, ни учащіеся, ни родители ихъ не надѣялись бы такъ на экзамены и не приходили бы въ отчаяніе отъ неудачнаго исхода ихъ. Они поняли бы, что успѣхъ въ ученіи и переходъ въ слѣдующій классъ обусловливаются постояннымъ равномѣрнымъ трудомъ въ теченіе года, а не страшно напряжен-

---

[1]) Мы не согласны съ отрицательнымъ отношеніемъ покойнаго автора къ переэкзаменовкамъ; въ идеальной школѣ онѣ, конечно, немыслимы, но при нерѣдкомъ формальномъ отношеніи казенныхъ гимназій къ ученикамъ, отношеніи, не признающемъ часто индивидуальныхъ особенностей каждаго ребенка и не считающемся съ ними, такія переэкзаменовки являются поневолѣ «якоремъ спасенія» для «малыхъ сихъ». *Отъ ред.*

ной умственной работой въ теченіе двухъ мѣсяцевъ экзаменаціоннаго времени. Вредныя стороны экзаменовъ отражаются какъ въ мужскихъ, такъ и въ женскихъ заведеніяхъ,—въ послѣднихъ слезы, обмороки, внезапныя заболѣванія—явленія обычныя во время экзаменовъ.

При правильной постановкѣ учебнаго дѣла экзамены и даже репетиціи получаютъ совсѣмъ второстепенное значеніе; но, полагаемъ, что и при теперешнихъ условіяхъ школы, замѣна экзаменовъ репетиціями будетъ мѣрою благодѣтельною.

Чего недостаетъ современной школѣ?

Болѣе всего слышатся жалобы у насъ и въ Германіи на то, что современная средняя школа, приводя учащихся къ переутомленію, апатіи, вліяя крайне вредно на здоровье физическое и духовное, не даетъ ни достаточныхъ знаній, ни умственнаго развитія и такимъ образомъ не подготовляетъ, какъ слѣдуетъ, молодыя поколѣнія ни къ жизни, ни къ дальнѣйшему высшему, или научному, образованію. Главную причину этого видятъ, и не безъ основанія, въ той односторонности, какою страдаетъ современная школа, направляющая всѣ усилія лишь на умственное развитіе и избравшая главнымъ орудіемъ для этого филологическое, или, точнѣе, грамматическое обученіе.

Въ этой замѣткѣ мы не имѣемъ въ виду входить въ детальное разсмотрѣніе различныхъ школьныхъ системъ, а остановимся лишь на тѣхъ общихъ недостаткахъ, которые свойственны и мужскимъ, и женскимъ школамъ, классическимъ и реальнымъ, и даже германскимъ школамъ, послужившимъ, какъ извѣстно, прототипомъ нашихъ.

Какіе же это общіе недостатки?

Прежде всего бросается въ глаза одно въ высшей степени странное явленіе.—Организаторы современной школы какъ будто предположили, что разсудочная способность человѣка одна только и заслуживаетъ ихъ вниманія; о воображеніи, о чувствѣ, о физической сторонѣ они совершенно забыли. Въ самомъ дѣлѣ, не только преобладающее, но почти исключительное поло-

женіе въ современной школѣ занимаютъ тѣ учебные предметы, которые считаются лучшими средствами развитія сообразительности, смѣтливости, мышленія; языки и математика,—вотъ та группа предметовъ, на которые обращены исключительно заботы въ современной школѣ. Словесность, исторія, географія не пользуются обыкновенно правами полнаго гражданства, а естественныя науки, кромѣ физики, и совсѣмъ устранены; такіе же учебные предметы, какъ рисованіе, пѣніе, гимнастика, являются совершенными паріями, и такъ дурно во всѣхъ отношеніяхъ поставлены, что, дѣйствительно, рѣдко приносятъ какую-либо ощутительную пользу.

Вотъ первый и самый существенный недугъ современной германской и нашей системы средняго образованія.

При правильной организаціи школы должны пользоваться равноправностью три группы учебныхъ предметовъ, имѣющихъ конечною цѣлью: 1) умственное развитіе, 2) нравственно-эстетическое и 3) физическое.

Къ первой группѣ должно быть отнесено, кромѣ математики и языковъ, также и естествознаніе.

Конечно, тутъ идетъ рѣчь не о какихъ-либо системахъ этой науки, а лишь объ урокахъ изъ области естествознанія,—урокахъ вполнѣ подходящихъ къ возрасту учащихся и по матеріалу, и по способу преподаванія. Для средней школы естествознаніе дорого не столько своими системами и гипотезами, сколько методомъ изученія. *Наблюденіе* и *опытъ*,—вотъ чѣмъ особенно важно и въ чемъ незамѣнимо естествовѣдѣніе въ педагогическомъ отношеніи. Не забудемъ, что наблюденіе и опытъ—это тѣ первые пріемы знанія, при помощи которыхъ ребенокъ съ первыхъ же моментовъ сознательной жизни начинаетъ знакомиться со всѣмъ окружающимъ его [1]).

На вторую группу, въ высшей степени важную, должно обратить особенное вниманіе.—Уроки Закона Божія, конечно, занимаютъ первенствующее мѣсто въ дѣлѣ нравственнаго воспитанія. Главною задачею для законоучителя должно быть возмож-

---

[1]) Въ настоящее время естествознаніе снова преподается въ русской средней школѣ. *Ред.*

но полное освоеніе учащихся съ христіанскою нравственностью, съ Евангеліемъ, а не научная богословская или историческая сторона. Отечественная словесность въ лучшихъ произведеніяхъ образцовыхъ писателей является незамѣнимымъ средствомъ нравственно-эстетическаго и національнаго образованія подрастающихъ поколѣній, и нельзя не удивляться тому, что такой могучей силой, какъ словесность, школа пользуется такъ мало.—Исторія отечественная и всеобщая, при надлежащей постановкѣ, должны не только занимать подобающее мѣсто въ первой группѣ предметовъ, но и имѣть громадное значеніе въ дѣлѣ нравственнаго и національнаго воспитанія. Наконецъ, искусства—пѣніе, музыка, рисованіе, лѣпка,—должны быть поставлены никакъ не ниже другихъ учебныхъ предметовъ. Преподаваніе этихъ искусствъ должно быть вручаемо не первымъ встрѣчнымъ неудавшимся пѣвцамъ и художникамъ, а образованнымъ педагогамъ. Тогда не будетъ такого явленія, какое встрѣчается теперь сплошь и рядомъ, что нѣкоторые ученики устраняются отъ уроковъ пѣнія на томъ основаніи, что у нихъ нѣтъ музыкальнаго слуха, а другіе оставляются безъ всякаго вниманія учителемъ рисованія вслѣдствіе того, что не имѣютъ способности къ этому искусству. Образованные педагоги, конечно, поймутъ, что задача школы—готовить не пѣвцовъ и художниковъ, а употреблять всѣ усилія, чтобы, насколько возможно, развить въ томъ или другомъ направленіи силы учениковъ, и что главная задача искусствъ въ школѣ—развить по возможности эстетическій вкусъ, и такимъ путемъ открыть доступъ въ душу воспитывающихся поколѣній цѣлому ряду облагораживающихъ наслажденій, возможныхъ лишь при развитіи чувства изящнаго. Больно смотрѣть на многихъ молодыхъ людей, учениковъ и ученицъ, близкихъ къ зрѣлости, скучныхъ, мрачныхъ. Рѣдко, рѣдко услышишь, чтобы они пѣли для себя или рисовали для своего удовольствія: учитель пѣнія изрекъ приговоръ, что у нихъ нѣтъ музыкальнаго слуха, учитель рисованія нашелъ, что у нихъ нѣтъ художественныхъ способностей, и эти «забракованные» (часто вполнѣ неосновательно) теряютъ охоту пѣть и рисовать даже и для своего удовольствія.

На физическое воспитаніе необходимо обратить самыя серьез-

ныя заботы. Существующая теперь въ нашихъ школахъ гимнастика не имѣетъ почти никакого значенія. Какой смыслъ представляютъ занятія гимнастикой разъ или два въ недѣлю,— гимнастикой, состоящей изъ вялыхъ движеній въ душной, полной пыли комнатѣ? Неизмѣримо цѣннѣе для физическаго развитія были бы различныя подвижныя игры на чистомъ воздухѣ и разныя физическія упражненія, такія, какъ бѣгъ взапуски, прыганье и пр. Древняя Греція и современная Англія—вотъ лучшіе образцы, указывающіе, какъ слѣдуетъ поставить это дѣло. На физическія упражненія и подвижныя игры, требующія энергіи и ловкости, необходимо удѣлить въ школѣ по крайней мѣрѣ по часу въ день и смотрѣть на нихъ не менѣе серьезно, чѣмъ на умственныя упражненія.

Введеніе ручного труда въ общеобразовательную школу, о чемъ теперь многіе педагоги хлопочутъ, въ высшей степени желательно; высокое педагогическое значеніе занятій ручнымъ трудомъ не подлежитъ сомнѣнію. Мало того, что тутъ развивается глазомѣръ, ловкость рукъ, упражняются мускулы и пр., но здѣсь и малоспособные ученики могутъ находить нравственное удовлетвореніе, потому что при усердіи и энергіи всякій можетъ достигнуть удовлетворительныхъ результатовъ въ этомъ трудѣ.

Второй вопросъ, настоятельно требующій разрѣшенія, слѣдующій: почему учащіеся относятся въ большинствѣ случаевъ крайне апатично къ ученію и необходимы различныя мѣры въ родѣ аттестацій, наказаній, наградъ для того, чтобы заставить учиться, да и при всемъ этомъ является огромный процентъ неуспѣвающихъ? Не странно-ли? Вѣдь, при нормальномъ ходѣ вещей пріобрѣтать знаніе есть наслажденіе, и дѣти уже въ раннемъ возрастѣ (если это не забитыя и больныя дѣти) обнаруживаютъ большую любознательность, закидываютъ взрослыхъ вопросами, сосредоточенно и внимательно слушаютъ объясненія и разсказы и надолго ихъ запоминаютъ. Эти же дѣти, переступивъ черезъ порогъ школы, мало-по-малу могутъ исполнять свои обязанности, т. е. учиться, только или подъ страхомъ извѣстной непріятности въ видѣ плохой отмѣтки и наказанія, или руководимые самолюбіемъ, желаніемъ похвалы, отличія, награды...

Это печальное явленіе объясняется 1) свойствомъ учебнаго матеріала, 2) пріемами преподаванія и 3) свойствами преподающихъ.

При выборѣ учебнаго матеріала, какъ извѣстно, очень рѣдко задаются вопросомъ, соотвѣтствуетъ ли этотъ матеріалъ свойствамъ возраста учащихся. Если бы этимъ вопросомъ руководились, то могло ли бы имѣть мѣсто въ школѣ, напр., такое явленіе, что десятилѣтнему ребенку предоставляется сразу изучать три или четыре чуждыхъ ему языка да еще съ грамматической стороны? Вопросъ о томъ, интересенъ ли ребенку предлагаемый ему учебный матеріалъ, покажется многимъ педагогамъ, пожалуй, даже смѣшнымъ. А вѣдь вопросъ этотъ можетъ быть замѣненъ другимъ равносильнымъ: свойственъ ли этотъ матеріалъ дѣтской натурѣ, или нѣтъ? Въ такой формѣ вопросъ не можетъ показаться страннымъ ни для одного мыслящаго человѣка. Интереснымъ для ребенка только и можетъ быть то, что ему свойственно, доступно, что отвѣчаетъ болѣе или менѣе стремленіямъ его. Могутъ ли быть доступны ребенку филологическіе интересы? Предоставляемъ отвѣтить на этотъ вопросъ всякому, кто сколько-нибудь знаетъ дѣтскую натуру. Какое же можетъ быть состояніе ребенка, когда три четверти школьнаго времени онъ долженъ проводить за изученіемъ словъ и фразъ чуждыхъ ему языковъ? Не должна ли явиться, какъ прямое слѣдствіе этого, у учащихся чрезъ два-три года ученія апатія къ нему? Не станутъ ли они относиться къ нему, какъ къ тяжелой барщинѣ?

Что же дѣлать, какъ помочь тутъ бѣдѣ?—Прежде всего и необходимѣе всего въ младшихъ классахъ въ основу обученія положить родной языкъ: пусть дѣти изучаютъ его, но не грамматически, а въ живомъ проявленіи,—въ доступныхъ имъ произведеніяхъ народной и художественной литературы[1]). Пусть дѣти развиваютъ свой глазъ и свое вниманіе въ наблюденіи надъ различными органическими формами на доступныхъ имъ

[1]) Къ сожалѣнію, даже въ столичныхъ мужскихъ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ на урокахъ родного языка дѣти и до сихъ поръ имѣютъ дѣло главнымъ образомъ съ грамматикой: много-много, если они изучатъ въ годъ два или три литературныхъ образца.

урокахъ изъ области естествознанія, пусть измѣряютъ и считаютъ на урокахъ ариѳметики, пусть рисуютъ, лѣпятъ, пусть упражняютъ тѣло свое на чистомъ воздухѣ въ подвижныхъ играхъ, пусть лишь со второго класса начнутъ освоиваться съ формами одного иностраннаго языка, съ третьяго класса—другого и т. д.

Важно и даже необходимо, чтобы каждый день былъ хоть часъ или два посвящены такимъ занятіямъ, которыя возбуждали бы живой, умственный интересъ у учащихся. Этотъ *интересъ* въ высшей степени важное, даже необходимое условіе успѣха всего обученія, и благо той школѣ, которая заботится объ этомъ. Даровитые учителя всегда умѣютъ пользоваться этимъ драгоцѣннымъ подспорьемъ обученія.

Въ сильной степени зависитъ этотъ интересъ и отъ пріемовъ преподаванія. Если преподаватель вызываетъ самодѣятельность у учащихся, направляетъ ихъ умъ такъ, что они сами на основаніи даннаго матеріала приходятъ къ выводу извѣстнаго закона, правила, обобщенія, сами систематизируютъ добытыя знанія, то всѣ учебные предметы можно сдѣлать болѣе или менѣе интересными и весьма образовательными въ логическомъ отношеніи. Но часто ли мы замѣчаемъ въ школѣ такое преподаваніе? Не чаще ли мы видимъ, что роль преподавателя сводится лишь къ простому контролю? Ученикамъ задается по учебнику выучить дома готовые выводы, готовыя правила, а учитель въ классѣ провѣряетъ, помнятъ ли ихъ ученики, или на письменныхъ упражненіяхъ испытываетъ, могутъ ли они заученныя правила примѣнять на практикѣ. Сидитъ ученикъ дома по нѣсколько часовъ за скучнѣйшей грамматикой, зубритъ безконечныя правила съ такими же безконечными исключеніями,—зубритъ, но не можетъ, конечно, сосредоточить на нихъ должнаго вниманія; путаются они у него въ головѣ или ускользаютъ безслѣдно, и гнететъ его тяжелая мысль, что и память у него плоха, и способности вообще слабы. Идетъ онъ въ классъ съ понурой головой, съ томительнымъ чувствомъ ожиданія, что его спросятъ. А въ классѣ усердный учитель зорко вглядывается въ лица учениковъ; онъ замѣтитъ, у кого безпокойный взглядъ, онъ такого непремѣнно спроситъ и выставитъ единицу. Онъ свое дѣло знаетъ

и даромъ жалованья не хочетъ получать. Такія явленія всякій, кто наблюдалъ наши школы, конечно, видѣлъ не разъ.—Учитель математики въ свою очередь въ классѣ больше спрашиваетъ, а на домъ задаетъ задачи для упражненія; а иногда даже не задаетъ, а просто заявляетъ, что въ классѣ предъ выставкой отмѣтокъ задастъ для рѣшенія одну изъ задачъ такого то отдѣла задачника. Преподаватель отлично знаетъ, что ученицы постараются дома сами или при помощи другихъ перерѣшить всѣ указанныя задачи. Этого-то учителю и нужно. Пусть поупражняются!.. И клянутъ постылыя и обыкновенно нарочно крайне запутанныя задачи, надъ которыми имъ приходится цѣлые часы просиживать. А, между прочимъ, настоящіе математики утверждаютъ, что не въ задачахъ главная образующая сила ихъ предмета, а въ самомъ усвоеніи системы науки, а задачи имѣютъ значеніе лишь примѣра, подтверждающаго положенія ея. Вотъ подите-же, а у насъ этими задачами, представляющими часто необычайныя хитросплетенія, положительно томятъ учащихся!

Надо замѣтить, что и въ низшихъ училищахъ, городскихъ и народныхъ, очень часто втрѣчается то же самое явленіе: и тутъ мы нерѣдко замѣчаемъ, что учителя всѣ усилія обращаютъ на выучку, правописаніе, занимаются чисто механическими пріемами и слишкомъ мало заботятся о томъ, чтобы возбудить живой интересъ, развить любознательность, которая пробуждала бы охоту къ самостоятельному чтенію доступныхъ книжекъ [1]). Отсюда и тотъ рецидивизмъ безграмотности, который нерѣдко замѣчается въ средѣ крестьянъ, прошедшихъ чрезъ народную школу.

Учителя въ большинствѣ случаевъ у насъ не могутъ быть названы педагогами,—это чиновники, которые за жалованье работаютъ болѣе или менѣе усердно. Преподаватели, которые дѣйствительно интересуются своими учениками и своей наукой и употребляютъ всѣ силы, чтобы, такъ сказать, породнить ихъ съ нею, заставить ихъ полюбить ее, очень рѣдки. Объясняется это, конечно, и тѣмъ, что учителю, даже вполнѣ владѣющему

---

[1]) Разумѣется, учителя поступаютъ такъ, имѣя въ виду экзаменъ (отъ котораго часто зависитъ участь не только учащихся, но и учащихъ) и чисто формальныя требованія присяжныхъ экзаменаторовъ. *Ред.*

своимъ дѣломъ, обыкновенно мало предоставляется простору: его связываетъ строго опредѣленная программа, указанный учебникъ, отъ котораго часто зависитъ и самый пріемъ преподаванія.

Учебники—это тоже не послѣднее зло въ современной школѣ. Излагая въ сжатомъ и сухомъ видѣ факты и выводы, давая обыкновенно въ достаточной полнотѣ свѣдѣнія по той или другой наукѣ, они, повидимому, являются хорошимъ подспорьемъ для учителя и ученика, избавляя перваго отъ труда изложенія, а послѣднему облегчая трудъ усвоенія: вѣдь въ учебникѣ все изложено такъ просто и ясно. Учитель иногда даже самъ не излагаетъ матеріала своего предмета, а обращается въ комментатора учебника и затѣмъ провѣряетъ, насколько ученикъ усвоилъ его. Ученикъ учитъ по учебнику, повторяетъ неоднократно, и все-таки безпрестанно забываетъ. Объясняется это тѣмъ, во-первыхъ, что учебники, даже очень скромные по размѣру, до такой степени переполнены фактами, часто умѣстными лишь въ справочныхъ книгахъ (возьмите, напр., господствующіе у насъ учебники исторіи и географіи), что упомнить это крайне мудрено; а, во-вторыхъ, тѣмъ, что факты хотя бы и очень крупные, но изложенные сухо, не дѣйствующіе ни на умъ, ни на воображеніе, ни на чувство, и готовые выводы, надъ которыми не работало мышленіе учащихся, совершенно естественно не могутъ держаться и въ памяти. Это въ порядкѣ вещей. Заучиваніе учебниковъ обращается въ пустую трату времени и вредно тѣмъ, что нерѣдко поселяетъ антипатію и къ учебному предмету. Такимъ именно способомъ обыкновенно убивается въ нашихъ дѣтяхъ всякій интересъ къ исторіи и географіи. Учебники, по нашему убѣжденію, должны быть замѣнены или сжатыми, краткими конспектами, которые служили бы учащимся лишь канвою, и имъ приходилось бы при самостоятельномъ изложеніи указывать связь между фактами или разъяснять ихъ,—или, что мы считаемъ самымъ лучшимъ, книгами, заключающими живое, но настолько подробное изложеніе фактовъ, что заучивать его цѣликомъ, какъ учебникъ, было бы невозможно, а необходимо самимъ учащимся извлекать существенное изъ разсказа. Въ томъ и другомъ случаѣ является самостоятельная работа для нихъ.

Конечно, это возможно лишь при значительномъ сокращенiи учебнаго матерiала, что во всякомъ случаѣ крайне желательно, какъ и увеличенiе учебныхъ часовъ для преподаванiя предмета такой первостепенной важности, какъ исторiя [1]).

Наконецъ, существующая система экзаменовъ, на которую уже не разъ сыпались очень серьезные упреки, во многомъ наноситъ существенный вредъ правильному ходу обученiя [2]).

Экзамены и учебники болѣе всего обусловливаютъ тяжелый, схоластическiй характеръ обученiя въ школѣ. Не мыслительная работа надъ фактами, а запоминанiе ихъ по учебнику (что особенно важно для экзамена), не живая бесѣда учителя съ учениками, а комментированiе учебника, задаванiе по нѣсколько страницъ, гдѣ и факты, и связь между ними и смыслъ ихъ и самое изложенiе, все готово,—стоитъ лишь запомнить ихъ, чтобы донести до экзамена, а для этого безконечныя повторенiя и пр.,—вотъ во что часто обращаются уроки не только исторiи, географiи, грамматики, но и Закона Божiя, словесности (теорiи и исторiи литературы).

Экзамены и учебники ведутъ и къ тому, что забывается нерѣдко и самая цѣль преподаванiя того или другого предмета, и средства принимаются за цѣль.

Учителя исторiи и географiи безпрестанно забываютъ, что многiе факты въ употребляемыхъ ими учебникахъ имѣютъ лишь значенiе тѣхъ лѣсовъ, какiе ставятся при постройкѣ зданiя, и откидываются прочь, когда готово оно. За этими лѣсами нерѣдко и сами учителя не видятъ зданiя, а ихъ ученики и подавно и исправно долбятъ факты, часто даже и не понимая, въ чемъ ихъ значенiе. Учителя математики, имѣя въ виду, что на экзаменѣ требуются рѣшенiя задачъ, а всевозможныхъ задачниковъ съ самыми хитроумными задачами не занимать стать, налегаютъ болѣе всего на рѣшенiе ихъ, забывая, что онѣ лишь средство

---

[1]) До сихъ поръ еще это пожеланiе покойнаго автора не осуществилось, и при 2-хъ часахъ въ недѣлю, которые отводятся на исторiю, учащiеся должны поневолѣ готовить обширные уроки, такъ что ихъ умъ и память не успѣваютъ переварить, какъ слѣдуетъ, получаемый матерiалъ.

[2]) О вредѣ экзаменовъ и желательной замѣнѣ ихъ рацiонально поставленными репетицiями см. статью того же автора: «Экзамены или репетицiи?» *Ред.*

выяснить или доказать математическія истины, или показать ихъ примѣненіе на практикѣ. Учителя языковъ забываютъ, что ихъ главное дѣло изученіе языка, а грамматика, т. е. изученіе внѣшней, формальной стороны языка, лишь подспорье къ изученію его, и эту самую грамматику ставятъ конечною цѣлью, заставляютъ учащихся запоминать всевозможныя мелочныя правила и исключенія, благо существуютъ учебники грамматики, гдѣ все это собрано.

Вотъ самые существенные недостатки современной школы всѣхъ видовъ,—вотъ на что слѣдуетъ обратить особенное вниманіе.

Повторяемъ: 1) школа должна равномѣрно развивать умственно, нравственно-эстетически и физически; 2) въ дѣлѣ умственнаго воспитанія всегда слѣдуетъ помнить, что умственный интересъ и самодѣятельность учащихся при усвоеніи знаній—главнѣйшія условія успѣха; 3) уроки должны имѣть характеръ живой бесѣды, а не заключаться въ комментированіи учебниковъ, опросовъ заданныхъ уроковъ и повтореній съ цѣлью приготовленія къ экзамену.

Эти требованія должно предъявить всякой школѣ: мужской и женской, средней и низшей.

Въ заключеніе еще нѣсколько словъ.

Школа готовитъ человѣка къ самостоятельной жизни, даетъ ему *образованіе.* Слово это надо понимать не въ смыслѣ извѣстной суммы знаній, а въ смыслѣ развитія всѣхъ способностей, духовныхъ и тѣлесныхъ, развитія при помощи знаній, методовъ и пріемовъ научныхъ, и искусствъ. Не то важно, чтобы много знаній было у молодого человѣка лѣтъ 18—19, а то, чтобы онъ интересовался ими, цѣнилъ ихъ по достоинству и зналъ бы, какъ добываются они. Математика учитъ путемъ умозрѣнія и чисто логическаго мышленія доходить до отвлеченныхъ математическихъ истинъ, естествознаніе изощряетъ умъ въ умѣніи путемъ наблюденія и опыта находить глубокій смыслъ въ окружающей насъ природѣ и господствовать надъ нею. Языки развиваютъ способность находить словесное выраженіе мыслямъ и чувствамъ, облекать эти духовные факты въ плоть, т. е. въ слово, наслаждаться изящнымъ, вполнѣ гармоничнымъ сочетаніемъ мысли и рѣчи

у художниковъ слова, открываютъ возможность наслаждаться чудными произведеніями великихъ писателей. Надо ли говорить, какое глубокое и широко объемлющее вліяніе имѣютъ эти произведенія? А искусства?—Ихъ глубокое педагогическое значеніе высоко цѣнили во всѣ времена мыслящіе люди. Искусства не только развиваютъ высшія чувства человѣка—зрѣніе и слухъ, но увеличиваютъ присущую каждому человѣку въ большей или меньшей степени силу творчества, а, главное, облагораживаютъ его вкусъ, открываютъ цѣлую массу эстетическихъ наслажденій, доступныхъ для каждаго, и дѣлаютъ его счастливѣе.

Истинно-образованный человѣкъ не тотъ, кто много знаетъ, а тотъ, кто знаетъ цѣну знанія, въ комъ постоянно живетъ умственный интересъ, который никогда не считаетъ своего образованія законченнымъ, для котораго наслажденіе—пріобрѣтать новыя знанія. Вотъ въ какомъ направленіи должна дѣйствовать школа на подрастающія поколѣнія, вотъ на что должны быть, по нашему взгляду, направлены улучшенія въ нашей системѣ образованія.

Всякія улучшенія въ указанныхъ направленіяхъ принесутъ несомнѣнную пользу. Измѣненія къ лучшему никогда не могутъ быть названы ломкою: онѣ являются жизненною потребностью. Если школа не мертвая, не окаменѣлая форма, а живой органъ общества, она, какъ все живое, должна развиваться, улучшаться, стало быть, и измѣняться.

Два положенія мы считаемъ аксіомою: 1) *лишь та система образованія можетъ быть плодотворною, которая соотвѣтствуетъ потребностямъ общества и находится въ полной гармоніи съ состояніемъ научнаго знанія въ данное время.* А такъ какъ потребности общества по времени и мѣсту измѣняются, науки тоже растутъ, вѣтвятся, накопляютъ все болѣе и болѣе знаній, все глубже и глубже проникаютъ въ сущность фактовъ, вырабатываютъ новые методы и пріемы, то отсюда ясно вытекаетъ и другое положеніе: 2) *система образованія не можетъ быть у всѣхъ народовъ одною и тою же, а также не можетъ и не должна оставаться неизмѣнной въ теченіе многихъ поколѣній.*

Чему и какъ учить?

Кому не приходилось встрѣчать у насъ людей обоего пола, получившихъ не только среднее, но и высшее образованіе, и, не смотря на это, поглощенныхъ всецѣло житейскими мелочами, выказывающихъ полнѣйшее равнодушіе къ наукѣ, литературѣ, искусству, къ общественнымъ вопросамъ? При встрѣчѣ съ такими людьми недоумѣваешь, какъ могло случиться, что образованіе, о которомъ торжественно гласятъ аттестаты, выданные имъ изъ учебныхъ заведеній, такъ удивительно соскочило съ нихъ, такъ безслѣдно, безвозвратно исчезло куда-то. Если это люди, уже пожившіе на свѣтѣ, то является обыкновенно шаблонный отвѣтъ, что виновата среда, виновата наша общественная жизнь, мелочная, пустая, могущая измельчить и опошлить всякаго, даже хорошо образованнаго человѣка, если только онъ не обладаетъ особенными умственными и нравственными силами. Если же передъ нами совсѣмъ еще юныя лица, едва начавшія свой самостоятельный жизненный путь, но уже потерявшія настолько обликъ истинно-образованныхъ людей, что для нихъ, кромѣ узкихъ практическихъ цѣлей, въ жизни ничего не существуетъ; что въ ихъ умственный кругозоръ, кромѣ карьеры, выгодъ эгоистическихъ и матеріальныхъ, ничего не входитъ; что для нихъ чужое благополучіе ничего не значитъ, если сталкивается съ ихъ личными цѣлями,—то здѣсь уже нельзя отвѣтить упомянутымъ шаблоннымъ соображеніемъ, и мысль невольно обращается къ школѣ, здѣсь ищетъ причинъ умственнаго и нравственнаго убожества подрастающихъ поколѣній, и цѣлый рядъ неотвязныхъ вопросовъ гнететъ душу: что-же дала она, школа, этимъ людямъ? Какъ вооружила ихъ для жизненной борьбы? Гдѣ у нихъ тѣ идеалы, тѣ руководящіе принципы, которые указываютъ надлежащіе пути въ жизни? Гдѣ тѣ умственные и нравственные интересы, которые спасаютъ людей отъ пустоты, отупѣнія и опошленія?

Не въ правѣ ли всѣ мыслящіе люди сказать: не надо нашимъ дѣтямъ той массы знаній, или, вѣрнѣе, свѣдѣній, какими ихъ надѣляетъ школа; Богъ съ нимъ, съ этимъ умственнымъ развитіемъ,

о которомъ такъ хлопочетъ она, если ни эти свѣдѣнія, ни это развитіе не спасаютъ нашихъ молодыхъ людей отъ умственнаго и нравственнаго убожества, не даютъ имъ силъ и самимъ идти и другихъ вести съ собою впередъ къ истинѣ и добру.

И вотъ мысль невольно переносится къ другимъ временамъ и останавливается на томъ удивительномъ маленькомъ народѣ, произведенія котораго и до нашихъ дней поражаютъ умъ и чувство необычайной глубиной и недосягаемой красотой,—произведенія котораго считаются и донынѣ лучшимъ оселкомъ для изощренія ума и чувства изящнаго. Этотъ маленькій народъ, обитавшій на ничтожномъ по величинѣ клочкѣ земли, въ какія-нибудь два-три столѣтія обнаружилъ необычайную умственную производительность и далъ множество не только поразительныхъ созданій искусства, но и массу не менѣе изумительныхъ изысканій въ области мысли. Этотъ народецъ—древніе греки, не изучавшіе въ своихъ школахъ никакихъ языковъ, кромѣ своего родного, владѣвшіе очень скуднымъ запасомъ точныхъ знаній, стоявшіе лишь въ преддверіи математическихъ наукъ. И при всемъ томъ этотъ народецъ выдвинулъ изъ своей среды цѣлый рядъ великихъ мыслителей, великихъ художниковъ слова, великихъ творцовъ въ области науки и искусства. И всѣ эти Сократы, Платоны, Эвклиды и др., конечно, и десятой доли не знали того, что проходитъ сквозь головы нашихъ школьниковъ до окончанія ими курса среднеучебнаго заведенія!..

Откуда же у названныхъ великихъ умовъ эта удивительная склонность къ мыслительной работѣ, откуда эта гибкость, виртуозность мысли, при незначительномъ запасѣ знаній, при отсутствіи особенныхъ развивательныхъ учебныхъ системъ? Могутъ замѣтить, пожалуй, что нельзя брать въ разсчетъ геніальныхъ людей, представляющихъ всюду рѣдкія и случайныя исключенія. Но въ томъ то и дѣло, что въ древней Греціи они были гораздо менѣе исключительнымъ явленіемъ, чѣмъ гдѣ-либо: они являлись тамъ какъ бы высочайшими вершинами среди цѣлой массы другихъ умственныхъ высотъ. Вспомнимъ, что около всѣхъ великихъ мыслителей въ Греціи группируются толпы жадно внимающихъ имъ учениковъ; вспомнимъ, что изъ этихъ учениковъ являлись постоянно великіе продолжатели, развивавшіе далѣе

и вглубь и вширь мысли своихъ учителей, вспомнимъ, что не корысть, не служебныя привилегіи, не аттестаты привлекали толпы молодежи къ свѣточамъ мысли, а нѣчто иное. Это «нѣчто» была необычайная умственная пытливость,—та божественная искра, которая и разгоралась яркимъ свѣтомъ у великихъ мыслителей, которая творила и творитъ чудеса, обращая иногда даровитаго неуча въ великаго изобрѣтателя или въ носителя глубочайшихъ истинъ, которая является настоящей душою знанія, и которая...такъ забыта, такъ пренебрежена современной школой.

Какой же выводъ изъ этой маленькой экскурсіи въ область древней Греціи?—А тотъ, прежде всего, что умственная производительность зависитъ не столько отъ количества знаній и такъ называемаго формальнаго развитія, сколько отъ умственной пытливости, отъ живого умственнаго интереса. Эта сила и творила въ Греціи чудеса: талантливые люди проявляли такую жажду знанія, столько накопляли ихъ и притомъ безъ всякихъ способовъ, облегчающихъ усвоеніе ихъ, что доходили до послѣдняго предѣла знаній, возможнаго въ то время,—притомъ достигали изумительной гибкости и энергіи ума, являющейся и до нашихъ временъ предметомъ удивленія.

И все это происходило потому, что свойственный всякому разумному существу инстинктъ знанія, стремленія къ истинѣ ничѣмъ не заглушался и, благодаря множеству благопріятныхъ условій, свободно развивался и питался настоящими живыми знаніями,—не тѣми, засушенными формулами знаній, какими въ наши времена наполняются учебники, а именно живыми знаніями, т. е. такими, которыя воспринимались всей душой, возбуждая и чувство, и воображеніе.

Какъ здоровая питательная и вкусная пища возбуждаетъ аппетитъ, такъ живое знаніе порождаетъ живой интересъ и пытливость. Какъ тяжелая, непитательная и невкусная пища болѣе обременяетъ организмъ, чѣмъ питаетъ его, трудно переваривается и даже можетъ нанести существенный вредъ пищеваренію и отбить всякій аппетитъ, такъ и масса свѣдѣній, несвойственныхъ юному уму, не питающихъ его, а лишь бременящихъ память, содѣйствуетъ отупѣнію и умственныхъ способностей и умственной пытливости.

Всячески поддерживать, питать, развивать умственную пытливость—вотъ одна изъ основныхъ задачъ учебно-воспитательнаго заведенія. Знанія должны служить пищею этой пытливости и направлять ее; упражненія, развивающія умственныя силы, должны основываться на ней и облегчать ей способы удовлетворенія. При такихъ лишь условіяхъ будетъ зрѣть мысль, расти знаніе, т. е. совершаться правильное воспитаніе ума. Пусть оканчивающіе курсъ вынесутъ изъ средней школы вдвое, втрое меньше знаній, опредѣленныхъ теперешними программами, но пусть выходятъ изъ нея съ развитымъ, живымъ умственнымъ интересомъ, съ возбужденнымъ стремленіемъ къ истинѣ, съ нѣкоторымъ навыкомъ пользоваться наблюденіемъ, опытомъ, умозрѣніемъ, и ни малѣйшаго сомнѣнія нѣтъ въ томъ, что при этихъ условіяхъ молодые люди будутъ гораздо лучше подготовлены къ научнымъ занятіямъ и къ разумной практичной жизни. Пока жива у нихъ умственная пытливость, до тѣхъ поръ будутъ у нихъ расти правильнымъ органическимъ ростомъ знанія, и склонность пріобрѣтать новыя не изсякнетъ; никогда не сочтутъ они себя умственно зрѣлыми; даже и въ практической дѣятельности умственная пытливость, умѣніе пользоваться опытомъ, наблюденіемъ, и привычка къ самостоятельному мышленію дастъ имъ огромное преимущество предъ теперешними молодыми людьми, въ душѣ которыхъ погасла умственная пытливость, заглушено стремленіе къ истинѣ, которые скоро растериваютъ запасъ безплодныхъ свѣдѣній, державшихся лишь въ памяти, и вспоминаютъ о своихъ школьныхъ занятіяхъ, какъ о чемъ-то очень тяжеломъ и очень скучномъ...

Итакъ умственный интересъ—вотъ этотъ центральный пунктъ, на который должно быть обращено болѣе всего вниманіе школы при воспитаніи ума учащихся. Чтобы не только сохранить въ душѣ учащихся умственную пытливость, но и правильно питать и развивать ее, необходимо надлежащимъ образомъ рѣшить вопросы: *чему учить* и *какъ учить?*

Рѣшить эти вопросы правильно въ высшей степени трудно: съ одной стороны необычайное развитіе наукъ въ наше время, дробленіе ихъ на отдѣльныя вѣтви, которыя въ свою очередь стремятся обособиться въ самостоятельныя науки и вѣтвятся,

огромное накопленіе фактическаго научнаго матеріала, твердо установившіяся въ школѣ традиціи, склонность каждаго спеціалиста преувеличивать значеніе своей науки, педагогическія тенденціи—утилитарныя и формальныя, укоренившіеся педагогическіе и общественные предразсудки,—все это представляетъ на практикѣ почти неодолимыя препятствія къ правильной постановкѣ дѣла. Но мы непоколебимо вѣримъ, мы твердо убѣждены, что истина рано или поздно возьметъ свое, и школьное дѣло должно пойти по тому пути, который укажетъ разумная теорія, могущая выдержать самую безпощадную критику.

Остановимся на вопросѣ: чему учить въ общеобразовательной школѣ?

Наша старая дореформенная школа рѣшала этотъ вопросъ очень просто: старалась въ сжатомъ, упрощенномъ видѣ преподать своимъ питомцамъ все существенное изъ всѣхъ наукъ, и притомъ въ научной системѣ, не задумываясь много надъ вопросомъ, доступно ли все это слишкомъ еще юному уму учащихся. Главною цѣлью ставилось сообщеніе научныхъ знаній; въ эту сторону и направлялась дѣятельность средней школы. Въ результатѣ такого энциклопедизма являлось, судя по упрекамъ, дѣлавшимся старой системѣ, верхоглядство, самомнѣніе, слишкомъ легкое отношеніе къ наукѣ и пр.

Послѣдующая школа, поставивъ главною цѣлью возможно большее умственное развитіе, остановилась преимущественно на древнихъ языкахъ и математикѣ, признавъ эту группу предметовъ наилучшимъ средствомъ къ достиженію означенной цѣли. Въ постановкѣ цѣли средняго образованія былъ сдѣланъ шагъ впередъ сравнительно съ прежней школой; но на практикѣ дѣло, надо сознаться, впередъ не пошло.

Прежняя школа во многихъ отношеніяхъ была мягче, терпимѣе, если можно такъ выразиться, къ индивидуальнымъ особенностямъ учащихся. Несмотря на свои пугающія и громоздкія программы, она не выкидывала изъ своихъ стѣнъ такой массы неуспѣвающихъ, якобы неспособныхъ учениковъ. Ученикъ, не успѣвающій, положимъ, по математикѣ, но выказывающій способности по словеснымъ наукамъ, а равно и товарищъ его, отличавшійся дарованіями математическими, но слабый по язы-

камъ, благополучно кончали курсъ, получали аттестаты, дававшіе имъ доступъ къ высшему образованію. Преподаватель какого-либо учебнаго предмета, слыша на конференціи объ успѣхахъ слабаго у него ученика, но сильнаго у другихъ учителей, не считалъ себя обыкновенно въ правѣ задерживать его, отнимать у него возможность поступить въ университетъ. И, благодаря этому, какую массу талантливыхъ людей выпустила старая школа— людей, принесшихъ большую пользу и государству, и обществу, и на служебномъ поприщѣ, и въ области науки и литературы!.. Какъ извѣстно, у болѣе одаренныхъ, талантливыхъ людей склонности къ занятіямъ по той или другой области знанія обнаруживаются рано. Далѣе, при всей несообразности своихъ программъ и методовъ преподаванія, старая школа все-таки давала больше пищи любознательности учащихся: тутъ не требовалось усиленной работы, поглощающей все время ученика,—работы надъ двумя-тремя предметами: всѣ учебные предметы считались равноправными, ни одинъ изъ нихъ не подавлялъ и не вытѣснялъ другихъ. При томъ и свободы въ преподаваніи было больше: преподаватель не связывался по рукамъ и ногамъ программами, инструкціями, обязательными учебниками; учитель чувствовалъ себя болѣе хозяиномъ въ классѣ, чѣмъ теперь,—отъ этого и бо̀льшая любовь къ своему дѣлу, бо̀льшее увлеченіе имъ. Даровитые люди, неспособные быть ремесленниками по данному шаблону, не избѣгали учительской профессіи. Ученики старой школы, несмотря на ея многопредметность, не были такъ завалены домашними работами, имѣли возможность больше читать. А вѣдь хорошее чтеніе въ юности—это одинъ изъ могущественнѣйшихъ факторовъ образованія.

Нельзя не прибавить и еще одного очень важнаго обстоятельства: къ старой школѣ не чувствовалось никакой непріязни въ обществѣ.—Классическая школа, лучше опредѣливъ, чѣмъ старая, свою задачу, представляетъ въ свою очередь крайнее увлеченіе системой, не могущей выдержать критики и поэтому всегда боявшейся ея. Если старая система ошибочно преувеличивала емкость и силы ума учащихся и давала имъ слишкомъ много непосильнаго научнаго матеріала, который, по большей части, усвоивался лишь памятью, то позднѣйшая школа ошибочно пред-

положила, что можно развивать умственныя силы, ростить ихъ, не питая ихъ. Опершись преимущественно на предметы, могущіе дѣйствовать лишь на формальную способность ума,—языки и математику,—упражняя умъ, она забыла давать ему надлежащую пищу, исключивъ почти всѣ отдѣлы естествознанія, а другіе предметы:—словесность, исторію, географію,—отодвинувъ на задній планъ.

Утвердившись на томъ положеніи, что лишь грамматика да математика даютъ надлежащее развитіе уму, школа должна была логически послѣдовательно придти къ тому невѣрному заключенію, что учащіеся, не могущіе справиться съ этими предметами, неспособны и вообще къ научнымъ занятіямъ, и потому ихъ не слѣдуетъ допускать къ высшему образованію. Отсюда—огромное количество устраненныхъ изъ школы до окончанія курса; отсюда и непріязненное чувство родителей и общества къ классической школѣ и учителямъ...

Какъ же поставить учебную часть общеобразовательной школы мужской и женской, чтобы изъ нея выходили молодые люди, дѣйствительно развитые умственно и нравственно? Дать на этотъ вопросъ отвѣтъ, который удовлетворилъ бы всѣхъ, даже вполнѣ безпристрастныхъ людей, крайне трудно,—такъ разнообразны взгляды на задачи и средства школы, и мы не льстимъ себя надеждой, что наши соображенія и pia desideria, которыя мы дальше выскажемъ, многимъ понравятся; но мы высказываемъ ихъ въ твердомъ убѣжденіи, что общеобразовательная школа въ будущемъ неизбѣжно будетъ измѣняться именно въ томъ направленіи, какое мы указываемъ.

Прежде всего слѣдуетъ помнить, что всякое общеобразовательное заведеніе должно считать главною цѣлью по отношенію къ воспитанію ума развитіе умственнаго интереса и пытливости учащихся на основаніи живыхъ научныхъ знаній, не гоняясь за сообщеніемъ ихъ непремѣнно въ большомъ количествѣ и въ строгой системѣ. Ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ забывать, что умъ учащихся, его свойства и потребности должны стоять на первомъ планѣ; что знанія въ средней школѣ лишь средство для воспитанія его, а не цѣль; что не дѣтей, которыхъ нельзя признать слабоумными, слѣдуетъ устранять изъ школы, если

имъ почему то не даются какіе-либо учебные предметы, а искать также причинъ въ этихъ предметахъ, по силамъ ли они количественно и качественно учащимся, да въ способахъ преподаванія. (Искать причины неуспѣха единственно въ дѣтяхъ и выкидывать ихъ изъ школы, какъ неспособныхъ, не задумываясь даже надъ тѣмъ, не въ самомъ ли предметѣ или постановкѣ его, не въ преподавателѣ ли причина неудачи,—это одна изъ вопіющихъ несправедливостей современной школы).

Затѣмъ, отказавшись отъ стремленія преподавать такія «науки», какъ исторія, исторія литературы, географія во всей цѣлости, яко бы въ научной системѣ, слѣдуетъ постараться болѣе связать ихъ между собой, такъ какъ исторія и исторія литературы во многихъ случаяхъ очень тѣсно соприкасаются, а равно географія съ естествознаніемъ, и потому тотъ разрывъ этихъ родственныхъ предметовъ, какой представляется въ школьной практикѣ, надо признать вреднымъ [1]).

Наконецъ, нужно признать, что многопредметность, особенно въ низшихъ и среднихъ классахъ, при которой въ учебный день смѣняется пять или шесть различныхъ предметовъ и столько же преподающихъ лицъ, крайне нежелательна, такъ какъ при этомъ у дѣтей получается въ результатѣ учебнаго дня какое-то пестрое впечатлѣніе совершенно случайно смѣнявшихся лицъ и занятій. Соединеніе бóльшей части предметовъ въ низшихъ классахъ въ рукахъ одного класснаго преподавателя, а въ среднихъ порученіе однородныхъ предметовъ одному знающему преподавателю могли бы значительно ослабить это неудобство.

Перейдемъ теперь къ отдѣльнымъ предметамъ и только намѣтимъ въ самыхъ общихъ чертахъ, что именно слѣдовало бы взять изъ каждаго изъ нихъ, на какую сторону дѣла желательно было бы обратить болѣе вниманія.

---

[1]) Эта въ высшей степени желательная связь исторіи и исторіи литературы пока является недосягаемымъ идеаломъ; историки, слѣдуя программамъ, идутъ сравнительно медленнымъ шагомъ, а словесники, также соблюдая программы, забѣгаютъ впередъ, вслѣдствіе чего екатерининскій періодъ литературы проходится, напримѣръ, тогда, когда учащіеся знакомы лишь съ эпохой Грознаго.

Ред.

О *Законѣ Божіемъ* не придется много говорить. Этотъ предметъ находится совершенно въ исключительномъ положеніи.

Жалко и больно смотрѣть, какъ нерѣдко занятія Закономъ Божіимъ обращаются въ самую заурядную долбню, причемъ высочайшія истины становятся только грузомъ для памяти (вплоть до выпускного экзамена) и не только не проникаютъ въ сердце, но даже не шевелятъ и мысли. А между тѣмъ какой богатѣйшій матеріалъ представляетъ священная исторія Ветхаго и Новаго завѣта для воспитанія ума, чувства и воли! Какой глубокій слѣдъ въ душѣ учащихся долженъ оставить разумный и сердечный законоучитель, способный побудить вникнуть въ сущность этихъ разсказовъ, замѣчательныхъ по своей простотѣ, образности и глубинѣ содержанія.

Въ младшихъ трехъ классахъ слѣдуетъ, по нашему убѣжденію, пройти священную исторію Ветхаго и Новаго завѣта; въ среднихъ освоить учащихся съ Евангеліемъ во всей полнотѣ его и съ краткимъ объясненіемъ богослуженія православной церкви, а для старшихъ двухъ классовъ оставить важнѣйшіе эпизоды изъ церковной исторіи (которая должна въ значительно бо́льшемъ объемѣ, чѣмъ теперь, войти во всеобщую и русскую исторію) и изученіе православнаго катехизиса, какъ сознательнаго выясненія догматовъ и основаній православной церкви, что требуетъ уже достаточнаго умственнаго развитія[1]).

Еще въ худшемъ положеніи находится у насъ преподаваніе *роднаго языка*. Вотъ учебный предметъ, о высокомъ значеніи котораго очень много говорилось и о правильной постановкѣ котораго въ школѣ все-таки очень мало заботятся. Родная рѣчь— это главное орудіе души, это плоть, въ которую воплощается мысль,—остается въ пренебреженіи!

Всякій пишущій могъ испытать на самомъ себѣ, какъ выра-

---

[1]) Въ настоящее время при обсужденіи вопроса о правильной постановкѣ преподаванія Закона Божія, нѣкоторые высказываютъ мысль, что было бы полезно внести въ старшій классъ апологетику христіанскаго ученія противъ заблужденій и лжеученій вольномыслящихъ умовъ. Принять это предложеніе было бы большой ошибкой; всякій ли изъ нашихъ законоучителей способенъ достаточно убѣдительно опровергнуть мысли хотя и заблуждающихся, но все же нерѣдко замѣчательныхъ по силѣ аргументаціи умовъ? *Ред.*

женная удачно мысль, вызывая въ душѣ удовольствіе, побуждаетъ къ дальнѣйшей мыслительной работѣ, и какъ, наоборотъ, скоро утомляется мыслительная способность, когда мысли не находятъ себѣ подходящихъ выраженій, путаются и вязнутъ въ словахъ. Однимъ словомъ, сила и плодотворность мыслительной способности въ значительной мѣрѣ зависятъ отъ способности и навыка легко облекать мысли въ соотвѣтствующую имъ словесную форму. Отсюда понятно, какъ важно, какъ необходимо вполнѣ освоить учащихся съ родной рѣчью [1]).

Она въ младшихъ классахъ должна быть положена въ основу обученія. Пусть дѣти въ первыхъ двухъ, даже трехъ классахъ старательно изучаютъ ее, но не грамматически, а на живыхъ образцахъ народной поэзіи, на доступныхъ произведеніяхъ лучшихъ писателей; пусть усваиваютъ эту родную рѣчь изъ этихъ произведеній, читая и слушая ихъ; проникаются ею, обращаютъ въ свое полное достояніе путемъ простого навыка, т. е. тѣмъ путемъ, какъ они освоились съ извѣстнымъ запасомъ словъ и выраженій задолго до школы. Дѣло учителя дѣлать хорошій подборъ статей для чтенія, указывать на болѣе мѣткія выраженія, объясняя непонятныя, и понемногу, насколько возможно, вводить, такъ сказать, въ душу произведенія, избѣгая всякаго мелочнаго разбора. Грамматика въ младшихъ классахъ не должна ставиться цѣлью изученія; здѣсь можно ограничиться сообщеніемъ лишь практическихъ правилъ, необходимыхъ для правописанія, и главнѣйшихъ логическихъ основаній этимологіи и синтаксиса, да освоить на примѣрахъ съ словопроизводствомъ.

Лишь въ среднихъ классахъ, по нашему убѣжденію, удобно помѣстить грамматику, какъ учебный предметъ.

Къ преподаванію языка непосредственно примыкаетъ изученіе *отечественной словесности*. Этотъ предметъ вслѣдствіе особой болѣзни нашего времени, которую удачно кто-то назвалъ «мыслебоязнью», въ нашей школѣ по бóльшей части въ загонѣ, а между тѣмъ ничто такъ сильно, глубоко и при хорошемъ выборѣ въ высшей степени плодотворно не дѣйствуетъ, какъ худо-

---

[1]) Объ этомъ подробнѣе сказано въ статьѣ того же автора: «О развитіи дара слова у дѣтей». *Ред.*

жественныя произведенія лучшихъ отечественныхъ писателей. Это и понятно,—тутъ дѣло идетъ объ изображеніи окружающей насъ жизни, стало быть, о предметѣ очень близкомъ намъ, тутъ живые образы, дѣйствующіе не только на умъ, но и на воображеніе и на чувство, т. е. на всю душу читателя, тутъ живой, увлекательный языкъ, не только вполнѣ понятый, но чувствуемый, какъ нѣчто родное, близкое и вмѣстѣ съ тѣмъ прекрасное. Какъ же можетъ художественное произведеніе, хорошо прочтенное, не подѣйствовать на душу всякаго чуткаго юноши? Только высокіе умы могутъ разобраться въ сумятицѣ жизненныхъ явленій, оцѣнить ихъ по достоинству. Только у высокоодаренныхъ художественнымъ творчествомъ писателей туманные слѣды отъ мимолетныхъ впечатлѣній сгущаются въ опредѣленные, осязательные образы, воплощаются въ такія формы, которыя доступны всякому сколько-нибудь разсуждающему человѣку. Жизнь, путающаяся въ безконечной массѣ мелкихъ повседневныхъ явленій, темна для насъ, но та же жизнь, прошедшая сквозь душу великаго художника-писателя, очищенная отъ мелочныхъ подробностей, выраженная въ яркихъ, выпуклыхъ образахъ, становится ясна и понятна для всякаго сколько-нибудь мыслящаго человѣка. Вотъ почему такъ высоко и цѣнится крупный талантъ писателя, этотъ въ полномъ смыслѣ слова даръ Божій,—этотъ свѣточъ, освѣщающій жизненный путь для простыхъ смертныхъ. Можно ли оставлять въ пренебреженіи такое могучее средство умственнаго и нравственнаго воспитанія, какъ лучшія произведенія великихъ писателей? Не лучше ли даже вовсе оставить теорію и исторію словесности, надъ которыми такъ кропотливо трудятся обыкновенно наши преподаватели, несмотря на крайне ограниченное время, и заняться чтеніемъ лучшихъ произведеній? Научить читать и понимать художественныя произведенія, развить эстетическій вкусъ,—вотъ главная задача преподаванія словесности въ средней школѣ. И для выполненія этой задачи не должно скупиться на время,—необходимо отвести отъ 5 до 6 часовъ еженедѣльно [1]).

---

[1]) До сихъ поръ въ старшихъ классахъ мужскихъ и женскихъ гимназій отводится на русскую словесность не болѣе 3 часовъ въ недѣлю. *Ред.*

Что касается такихъ предметовъ, какъ *исторія* и *географія*, то преподаваніе ихъ, въ большинствѣ случаевъ по учебникамъ, обращается въ нѣчто крайне сухое, скучное и потому совершенно безполезное, такъ что у нѣкоторыхъ педагоговъ являлась неоднократно мысль, не лучше ли совсѣмъ ихъ исключить изъ курса средней школы. Многіе изъ преподавателей исторіи наивно предполагаютъ, что ученики, запомнившіе учебникъ, знаютъ исторію,—заставляютъ учениковъ тщательно заучивать и безконечное число разъ повторять всевозможныя хронологическія, синхронистическія и генеалогическія таблицы, усматривая въ этомъ пользу. Здѣсь, въ этой замѣткѣ, не мѣсто вдаваться въ вопросъ, какъ слѣдуетъ поставить дѣло обученія исторіи.

Здѣсь скажемъ лишь одно, что лучше пройти хотя бы часть всеобщей исторіи,—одну древнюю, напр., но пройти такъ, чтобы учащіеся поняли, въ чемъ главный смыслъ этого предмета; затѣмъ познакомить лишь съ важнѣйшими эпизодами средней и новой исторіи, но такъ, чтобы учащіеся представили себѣ живо и время и *людей, о которыхъ идетъ рѣчь*. Учителя наши, стоящіе непремѣнно за полный курсъ, начиная съ исторіи Востока и кончая нашими днями,—курсъ въ томъ духѣ, какъ онъ изложенъ въ учебникахъ, какъ будто предполагаютъ, что только и есть истиннаго знанія, что въ учебникахъ да на урокахъ, забываютъ о томъ, что если пріохотить учащихся къ исторіи, то многіе изъ нихъ обратятся къ самостоятельному чтенію историческихъ сочиненій, а изучившіе учебникъ, но нисколько не заинтересованные исторіей, черезъ годъ-два безслѣдно забудутъ все выученное. То же надо сказать и о географіи, и здѣсь, конечно, не въ обиліи номенклатуры и географическихъ фактовъ сила, а въ уясненіи смысла этихъ фактовъ, указаніи соотношенія съ ними образа жизни, занятій жителей, ихъ нравовъ и обычаевъ, вліянія природы на человѣка и человѣка на природу. Для того, чтобы ввести учащихся въ главный смыслъ географіи, слѣдуетъ выбрать изъ нея также наиболѣе типическіе факты и на нихъ остановиться, предоставивъ любознательнымъ ученикамъ узнать остальное путемъ самостоятельнаго чтенія. О чтеніи учащимися географическихъ сочиненій, а равно историческихъ, надо особенно позаботиться.

Естествознаніе дорого прежде всего, по нашему убѣжденію, тѣмъ, что никакой другой предметъ не можетъ такъ содѣйствовать развитію наблюдательности. При замѣчательномъ развитіи его въ настоящее время, оно должно явиться драгоцѣннымъ орудіемъ воспитанія ума. Одного только не слѣдуетъ забывать, что простое сообщеніе добытыхъ наукою истинъ въ системѣ не должно имѣть мѣста въ общеобразовательномъ заведеніи,—не то естественная исторія обратится въ такой же безжизненный предметъ, въ такой же грузъ для памяти, какимъ въ большинствѣ случаевъ являются въ нашихъ заведеніяхъ географія и исторія. Наблюденіе и опытъ—вотъ что должно быть выдвинуто на первый планъ; пусть учащіеся сами на основаніи ихъ, при нѣкоторой помощи учителя, опредѣлятъ фактъ, придутъ къ выводу; пусть добудутъ такимъ образомъ въ десять, въ двадцать разъ менѣе свѣдѣній, чѣмъ даютъ учебники, но добудутъ сами, почувствуютъ значеніе и силу ихъ, поймутъ, какъ добываются знанія въ области наблюдательныхъ и опытныхъ наукъ. Только при этомъ полученныя знанія будутъ имѣть воспитательную силу для ума. Пусть подъ руководствомъ опытнаго наставника наблюдаютъ и изучаютъ они *живую* природу въ доступномъ для возраста размѣрѣ. Въ среднихъ классахъ пусть учащіеся ознакомятся съ доступными для нихъ явленіями физіологіи животнаго и растительнаго царства и развѣ лишь въ старшемъ классѣ попробуютъ при помощи учителя привести въ систему добытыя знанія.

Математика должна быть значительно упрощена, особенно относительно задачъ. Почему-то уроки математики все болѣе и болѣе сводятся на рѣшеніе всевозможныхъ задачъ, при чемъ сложность, запутанность и замысловатость считаются необходимыми ихъ аттрибутами. И вотъ математика, наука по сущности своей въ высшей степени простая, ясная и попреимуществу строгологичная, обращается въ рукахъ преподавателей въ какую-то китайскую головоломку, которая добрую треть или даже половину учащихся заставляетъ считать математику предметомъ недоступнымъ обыкновенному уму. Неужели въ самомъ дѣлѣ развитіе смѣтливости, способности помнить множество условій при рѣшеніи вопроса есть цѣль математики? Быть мо-

жетъ, для этого было бы полезнѣе ввести шахматную игру? Но факты свидѣтельствуютъ, что далеко не всегда замѣчательная способность рѣшать сложныя и замысловатыя задачи, равно какъ и выдающаяся виртуозность въ шахматной игрѣ совпадаютъ съ большимъ вообще и глубокимъ умомъ; они представляютъ не болѣе какъ своего рода спеціальность и притомъ довольно узкую, для которой нужны особенныя склонности и большой навыкъ. Въ общеобразовательномъ заведеніи желательно, чтобы всѣ учащіеся, даже не обладающіе способностями выше среднихъ, прошли бы, такъ сказать, умозрительную, математическую дисциплину, прониклись возможно болѣе, благодаря ей, точностью, ясностью, логичностью,—свойствами, какими не владѣетъ ни одна наука въ равной степени съ математикою.

Наконецъ, переходимъ къ самому больному мѣсту современнаго образованія—*къ языкамъ*. Многоязычіе—вотъ самая характерная черта, или, если хотите, самая тяжкая болѣзнь школы. Обыкновенно въ нашихъ школахъ изучается одновременно четыре, а не то пять языковъ (если же считать церковно-славянскій, то и шесть), изучается для того, чтобы ни одного не знать сколько-нибудь порядочно. Въ мужскихъ гимназіяхъ, по большей части, кромѣ родного языка, учатся двумъ древнимъ [1]) и двумъ иностраннымъ, и послѣ 8—10 лѣтъ школьной учебы въ огромномъ большинствѣ случаевъ ученики не въ состояніи совладать даже съ легкимъ древнимъ писателемъ и съ популярной французской или нѣмецкой книжкой, при томъ и на своемъ родномъ языкѣ далеко не всегда могутъ излагать мысли не только изящно, но даже толково и вполнѣ грамотно! Жалкіе результаты печальнаго заблужденія! Возможно ли въ самомъ дѣлѣ требовать отъ учащихся въ среднемъ заведеніи такого напряженія лингвистическихъ способностей? Мудрено ли, что умъ большинства учащихся среднихъ дарованій вязнетъ окончательно въ грамматической схоластикѣ пяти языковъ, и это большинство должно удаляться изъ среднихъ классовъ за «невзятіемъ науки»? Не забудемъ при этомъ, что не столько изучаются языки,

---

[1]) Теперь гимназіи съ двумя древними языками являются уже исключеніемъ.
Ред.

сколько ихъ грамматики. Пять или шесть грамматикъ съ ихъ разногласіемъ, съ ихъ безчисленными исключеніями ежедневно вращаются, какъ въ калейдоскопѣ, въ несчастныхъ головахъ учащихся. Удивительна ли послѣ этого апатія ихъ къ ученію, когда съ нимъ неразрывно связано представленіе чего-то невыносимо скучнаго и тяжелаго?

Пока многоязычіе будетъ господствовать въ школѣ, до тѣхъ поръ невозможно будетъ поставить въ ней педагогическое дѣло на разумныхъ началахъ. Казалось бы, чего проще афоризма: «лучше знать свой родной языкъ да одинъ чужой, но знать основательно, чѣмъ плохо владѣть своимъ и не знать двухъ или трехъ чужихъ языковъ»; но, несмотря на всю убѣдительность его, и организаторы школы и родители гонятся сразу за тремя или даже четырьмя зайцами.

Изученіе одного изъ иностранныхъ языковъ, изученіе основательное, можетъ имѣть плодотворное педагогическое значеніе, если будетъ идти разумнымъ путемъ. Познакомить съ живой рѣчью, научить пользоваться иностранной книгой—вотъ задача средней школы. Путемъ сравненія лучше узнается предметъ,—такъ и при разумномъ изученіи иностраннаго языка онъ послужитъ для лучшаго уясненія свойствъ родной рѣчи. Если допустить въ среднюю школу два чуждыхъ для учащихся языка, то это самое многое, что можно сдѣлать, не причиняя существеннаго ущерба педагогическому дѣлу; но при этомъ слѣдуетъ поставить правиломъ, что для учащихся, не обнаруживающихъ особенной склонности къ изученію языковъ, совершенно достаточно изучить одинъ чужой языкъ.

Вотъ, въ самыхъ общихъ чертахъ, тѣ стороны дѣла, на которыя слѣдуетъ обратить особое вниманіе. Вопросы о томъ, что именно слѣдуетъ взять изъ той или другой отрасли знанія, должны рѣшить спеціалисты; но они не должны забывать, что при выборѣ матеріала слѣдуетъ руководиться не столько интересами науки, сколько педагогическими соображеніями,—свойствами ума учащихся.

Ни подъ какимъ видомъ не должно съ первыхъ же классовъ вводить много учебныхъ предметовъ. Не привыкшій къ работѣ дѣтскій умъ теряется и не можетъ совладать со многими разно-

роднымн знаніями. Для поясненія нашей мысли приводимъ распредѣленіе уроковъ, которое считаемъ во всякомъ случаѣ цѣлесообразнѣе принятаго нынѣ. Какъ видитъ читатель, тутъ по числу уроковъ господствуетъ родной языкъ со словесностью, который, по нашему убѣжденію, и долженъ лечь въ основу обученія, какъ предметъ, имѣющій громадное педагогическое значеніе, конечно, при правильной постановкѣ, вліяющій не только на умъ, но и на чувство и воображеніе, способствующій въ своихъ

КЛАССЫ.	Законъ Божій.	Русск. языкъ.	Математика.	Естественная истор. и геогр.	Физика.	Исторія.	Нѣмецкій языкъ.	Французскій языкъ.	Рисованіе.	Чистописаніе.	Пѣніе.	Гимнастика или игры на воздухѣ.	Число уроковъ по классамъ.
I	2	6	4	3	—	—	—	—	3	3	2	Каждый день по $^1/_4$ часа между 3-мъ и четвертымъ урокомъ.	23
II	2	6	4	3	—	—	3	—	3	3	2		26
III	2	6	3	3	—	2	3	3	3	—	2		27
IV	2	6	3	3	—	3	3	3	3	—	2		28
V	2	6	3	3	—	3	3	3	3	—	2		28
VI	2	5	3	3	2	3	4	4	2	—	2		30
VII	2	5	3	3	2	3	4	4	2	—	2		30
VIII	2	5	3	3	2	3	4	4	2	—	2		30
Число уроковъ по каждому предмету.	16	45	26	24	6	17	24	21	21	6	—	—	—

произведеніяхъ эстетическому, нравственному и національному развитію. Вмѣстѣ съ тѣмъ не обижены и другіе учебные предметы: естествовѣдѣнію съ географіей и физикой дано 30 уроковъ по всѣмъ классамъ; рисованію и пѣнію то же дано надлежащее мѣсто[1]).

Въ высшей степени важно при правильной постановкѣ дѣла надлежащее распредѣленіе уроковъ. Необходимо, чтобы первыми были требующіе большаго напряженія ума уроки математики,

[1]) На это примѣрное расписаніе каждый педагогъ и теперь посмотритъ со вздохомъ, какъ на идеальную схему. *Ред.*

физики и т. п. На послѣдніе часы лучше всего помѣстить искусства. Гимнастика, или лучше «состязательныя гимнастическія игры», должны происходить каждый день, по возможности, на дворѣ, на чистомъ воздухѣ. Въ тѣхъ классахъ, гдѣ нѣтъ полныхъ пяти уроковъ,—среди недѣли, т. е. въ четвергъ, должно быть три или четыре урока, чтобы дать дѣтямъ нѣкоторый отдыхъ (это дѣлается въ германскихъ школахъ). Уроки начинаются, какъ принято у насъ, съ 9 часовъ, но кончаются, когда ихъ пять, не въ $2^1/_2$ часа, а въ $3^1/_2$: это предлагается съ той цѣлью, чтобы большую перемѣну сдѣлать въ $1^1/_2$ часа (на гимнастическія упражненія и завтракъ).

Теперь остановимся на второмъ вопросѣ: *какъ учить?* Въ Германіи, гдѣ на педагогическое дѣло вообще смотрятъ гораздо серьезнѣе, чѣмъ въ другихъ странахъ, вопросъ этотъ породилъ цѣлую литературу: существуетъ масса и общихъ дидактикъ, и частныхъ методикъ, даже есть и исторіи методики. И, дѣйствительно, вопросъ этотъ въ высшей степени важенъ! Мы здѣсь, конечно, не будемъ останавливаться подробно на немъ, укажемъ лишь на самыя общія требованія, безъ соблюденія которыхъ школа, по нашему убѣжденію, не можетъ принести пользы учащимся.

Прежде всего нужно помнить, что простое *усвоеніе* научной истины въ готовой формѣ не имѣетъ большого педагогическаго значенія; неизмѣримо важнѣе для воспитанія ума процессъ *раскрытія* истины, причемъ учащимся предоставляется значительная доля самодѣятельности; тогда они испытываютъ чувство, если не по степени, то по качеству, близкое къ тому, какое испытывалъ ученый изслѣдователь, открывшій эту истину. Знаніе, добытое путемъ самодѣятельности ученика, всегда будетъ и болѣе цѣннымъ для него, и сильнѣе запоминается. Самодѣятельность учащихся всюду, гдѣ только она возможна, должна ставиться учителемъ на первый планъ. Всюду, гдѣ надо на основаніи наблюденія или опыта придти къ выводу, указать связь между фактами, стоящими въ причинной связи, сдѣлать обобщеніе частныхъ понятій, пусть это дѣлаютъ учащіеся. Дѣло учителя лишь подготовлять матеріалъ для этой самодѣятельности, подстрекать умъ учащихся къ работѣ, возбуждая интересъ къ ней, и

оцѣнивать ее, помогая при этомъ надлежащей постановкой вопросовъ.

Отсюда ясно, что уроки въ общеобразовательной школѣ не должны имѣть характера лекціи, или догматическаго изложенія, и чѣмъ ниже классъ, тѣмъ вреднѣе оно. Живая бесѣда учителя съ учениками,—вотъ та форма, какую должны имѣть уроки въ средней школѣ. Даже и на такихъ урокахъ, какъ исторія, географія и т. п., слѣдуетъ учителю всячески избѣгать длинныхъ разсказовъ; когда фактъ обрисованъ настолько, что можно разсуждать о немъ, слѣдуетъ и приступать къ бесѣдѣ.

Считаемъ необходимымъ напомнить, что въ концѣ 60-хъ годовъ и началѣ 70-хъ была въ большомъ ходу въ нашихъ школахъ такъ называемая «катехизація», которую нѣкоторые, по какому-то недоразумѣнію, называли «сократическимъ методомъ». Ошибка состояла въ томъ, что заранѣе заготовленные учителемъ вопросы, крайне дробные,—заготовленные на основаніи предполагаемыхъ дѣтскихъ отвѣтовъ, въ сущности стѣсняли самостоятельность учащихся, а не вызывали ее. Учитель, предлагая вопросы, уже заранѣе предполагалъ получить желаемый отвѣтъ и былъ недоволенъ, когда получалъ не такой, какой ему желалось, и старался всячески наводящими вопросами заставить учащихся дать именно требуемый отвѣтъ. «Сократовскій методъ» такъ же далекъ отъ этихъ пріемовъ, какъ солнце отъ земли. Сократъ, судя по тому, что мы знаемъ о немъ, старался, какъ онъ самъ говаривалъ, помогать вопросами появляться на свѣтъ мыслямъ своихъ собесѣдниковъ. Вопросы его зависѣли отъ этихъ мыслей, а не наоборотъ, какъ это было у нашихъ доморощенныхъ Сократовъ. Дѣло преподавателя, повторяемъ, лишь, возбудивъ мысль у учащихся, направлять ее въ надлежащую сторону, предоставляя ей полную свободу, если она идетъ правильно.

Далѣе, учитель пусть никогда не забываетъ, что ученики его должны учиться въ классѣ, уроки никоимъ образомъ не должны обращаться только въ контролированіе сдѣланнаго дома. На домъ въ старшихъ классахъ должно быть задаваемо лишь то, что и должно быть предоставлено самостоятельному труду: сочиненіе, переводъ, прочтеніе произведенія, которое будетъ разби-

раться въ классѣ, изложеніе результатовъ бесѣды на урокѣ. Въ среднихъ классахъ то же, но въ болѣе простой формѣ; въ низшихъ двухъ классахъ не слѣдуетъ вовсе давать работы на домъ [1]). Дѣло учителя научить учащихся разсуждать, пользуясь фактомъ той или другой отрасли знанія, а не только запоминать эти факты и готовые выводы, или обобщенія ихъ.

Наконецъ, учителя не только словесности, но исторіи, географіи, естествознанія должны такъ учить, чтобы ученики ихъ обращались съ вопросами, въ какихъ книгахъ они могутъ найти болѣе подробное изложеніе заинтересовавшаго ихъ факта, или вопроса. Возбудить охоту къ чтенію сколько-нибудь серьезныхъ книгъ, организовать хорошія библіотеки для учениковъ и, до извѣстной степени, контролировать это чтеніе, руководить имъ,— вотъ задача школы,—задача первостепенной важности, которая, къ сожалѣнію, слишкомъ мало до сихъ поръ обращаетъ на себя вниманія.

До сихъ поръ почему то у насъ держится предразсудокъ, будто сочиненія должны писаться учащимися лишь для учителя отечественной словесности. Если бы дѣло шло о художественныхъ сочиненіяхъ, тогда это странное мнѣніе имѣло бы какую-нибудь цѣну, а то пишутся описанія, повѣствованія, разсужденія — и все это вполнѣ прозаическаго стиля. Почему бы учителя исторіи, географіи, естествовѣдѣнія не могли давать изъ исторіи своихъ наукъ *темы*, указывая на статьи, которыя нужны для правильнаго исполненія намѣченныхъ темъ.

И такъ возбужденіе *умственнаго интереса* учащихся, развитіе въ нихъ *умственной самодѣятельности*, *пріученіе ихъ къ самостоятельной работѣ*—вотъ, главныя цѣли школы въ дѣлѣ воспитанія ума. Если эти цѣли достигнуты, то школа сдѣлала свое дѣло, хотя бы вдвое, втрое давала бы менѣе тѣхъ мимолетныхъ знаній, которыя такъ скоро вылетаютъ изъ головъ учащихся послѣ экзаменовъ.

Удачныя рѣшенія задачъ школы, подчеркнутыхъ нами, послужатъ несравненно болѣе могущественными стимулами въ дѣ-

---

[1]) Къ сожалѣнію, это до сихъ поръ не соблюдается въ казенныхъ гимназіяхъ: учащіеся въ младшихъ классахъ часто бываютъ завалены уроками. *Ред.*

лѣ истиннаго образованія, чѣмъ строгіе баллы, наказанія, награды, экзамены...

Образованіе и школа.

Въ половинѣ XVII вѣка образованный грекъ, посѣтивши русскую землю и нѣсколько приглядѣвшись къ ней, высказалъ мысль, что русскому народу необходимы три вещи: во-первыхъ—школа, во-вторыхъ—школа и въ третьихъ—школа.

Болѣе двухъ вѣковъ прошло съ тѣхъ поръ, а слова наблюдательнаго византійца и до сихъ поръ вполнѣ примѣнимы къ нашему отечеству, съ тою лишь разницею, что слово «школа» слѣдуетъ, для бóльшей точности, замѣнить словомъ «образованіе».

Кто же изъ мыслящихъ людей у насъ не сознаетъ въ настоящее время, что Россія, болѣе всего, нуждается въ просвѣщеніи на всѣхъ ступеняхъ его; что оно составляетъ самый насущный, самый жизненный вопросъ, отъ рѣшенія котораго зависитъ и настоящее и будущее нашего отечества?—Число образованныхъ людей у насъ, считая не только лицъ высшаго образованія, но и прошедшихъ среднюю общеобразовательную школу, просто ничтожно сравнительно съ невѣжественною массою. Въ этомъ отношеніи Россія не выдерживаетъ никакого сравненія ни съ однимъ западно-европейскимъ цивилизованнымъ государствомъ. Мы въ ужасъ пришли бы, если бы оказалось, что на десять тысячъ солдатъ у насъ нашелся бы всего одинъ человѣкъ, способный руководить этою массою людей, и не ужасаемся, что на двадцать тысячъ человѣкъ населенія приходится у насъ только одинъ человѣкъ, получающій высшее образованіе! А это, дѣйствительно, ужасно,—ужасно потому, что мы, всегда готовые дать могучій отпоръ врагу, который осмѣлился бы посягнуть на нашу территорію, въ то же время рискуемъ потерять вполнѣ нашу самобытность подъ натискомъ западно-европейской культуры, т. е. дорожимъ внѣшней независимостью, но не думаемъ о независимости духовной. А, между тѣмъ, всѣ великіе народы въ исторіи тѣмъ именно и велики, что вносили свое особенное національное культурное достояніе въ сокровищницу общечело-

вѣческой цивилизаціи. Чѣмъ больше этотъ національный вкладъ, тѣмъ выше и культурная цѣна народа. Что и нашъ народъ не обдѣленъ дарованіями, что и онъ долженъ стать великимъ культурнымъ народомъ,—это не подлежитъ сомнѣнію. Какъ ни ограниченъ, какъ ни ничтоженъ количественно классъ образованныхъ людей у насъ, и тѣмъ не менѣе все, что́ есть лучшаго въ нашемъ отечествѣ, все создано преимущественно имъ: литература, искусство, наука, народное образованіе, безъ сомнѣнія, обязаны своимъ развитіемъ этому классу. Изъ него выходили всѣ представители прогресса въ минувшіе вѣка; изъ него вышли всѣ наиболѣе видные государственные дѣятели прошлаго и нынѣшняго вѣковъ. Только недобросовѣстные, или невѣжественные люди способны упрекать нашу интеллигенцію въ томъ, что она слишкомъ мало оказала вліянія на русскую жизнь. Если принять во вниманіе, что эта интеллигенція, сравнительно съ массою невѣжественнаго народа, капля въ морѣ, то скорѣе надо удивляться, что, при своемъ количественномъ ничтожествѣ, эта интеллигенція не заглохла вовсе и, несмотря на естественныя неудобства, несмотря на ту мыслебоязнь и на то недовѣріе къ просвѣщенію, которымъ наше отечество нерѣдко сильно страдало, все-таки оказала ему большія услуги, не давши окончательно заглохнуть въ немъ умственнымъ и нравственнымъ интересамъ.

Наше несчастіе именно въ томъ, что образованныхъ людей слишкомъ ужъ мало, что они составляютъ ничтожное меньшинство.

Отсюда наша постоянная зависимость отъ Запада, не только умственная, но и экономическая. Потому то мы такъ часто и видимъ, что во главѣ нашихъ большихъ промышленныхъ и торговыхъ предпріятій стоятъ иностранцы, которымъ и достается львиная доля выгодъ, тогда какъ роль русскаго человѣка сводится, по бо́льшей части, къ черной рабочей силѣ. Отсюда постоянныя жалобы, что у насъ людей нѣтъ, что предпріимчивости, энергіи, честности мало. Отсюда оскудѣніе помѣщиковъ, по бо́льшей части людей полуобразованныхъ, не могущихъ подняться выше узкихъ эгоистическихъ разсчетовъ, не способныхъ серьезно посмотрѣть на свои задачи... А внизу—многомилліонная, совсѣмъ ужъ темная масса.

Въ этой массѣ у насъ просвѣщенію крайне трудно распространяться,—огромное большинство населенія разбросано мелкими поселками на громадномъ пространствѣ; городскихъ центровъ, сравнительно съ западной Европой, очень мало, пути сообщенія, по бо́льшей части, плохи, и при томъ крайняя безысходная бѣдность народа; между тѣмъ, нигдѣ въ западной Европѣ крестьянское населеніе такъ не преобладаетъ надъ городскимъ, какъ именно у насъ въ Россіи. Все это требуетъ особеннаго вниманія къ народному образованію, потому что у насъ отъ этого-то и зависитъ болѣе, чѣмъ гдѣ-либо, благосостояніе всего государства. Бѣдствуетъ народъ—бѣдствуетъ и оно. А бѣдствуетъ народъ болѣе всего отъ крайне низкаго культурнаго состоянія, отъ невѣжества, которое сказывается особенно ярко въ тѣхъ первобытныхъ способахъ веденія своего хозяйства, своего промысла, въ полномъ отсутствіи въ крестьянскомъ дѣлѣ прогресса, —до такой степени, что пріемы обработки полей и нынѣ тѣ же, что за триста-четыреста лѣтъ тому назадъ. То же хищническое отношеніе къ почвѣ, къ лѣсу, та же безпечность, тѣ же суевѣрія, то же пьянство, какія отмѣчали въ своихъ запискахъ иноземные путешественники, посѣщавшіе наше отечество въ XVI, въ XVII вѣкахъ... Отъ всего этого одно спасеніе—въ образованіи и внесеніи, хотя сколько-нибудь, свѣта и знаній въ эту темную массу. Вотъ, на что должны быть направлены усилія правительства, земства, всѣхъ интеллигентныхъ людей, желающихъ добра своему отечеству. И нужна тутъ не одна грамотность, а извѣстная сумма знаній, хотя бы и элементарныхъ,— необходимо возбужденіе любознательности, нужна деревнѣ не только школа грамоты, а и книжки, которыя и безъ учителя учили бы уму-разуму темнаго простолюдина.

Даже и въ интеллигентной средѣ относительно образованія у насъ далеко не все обстоитъ благополучно. Прежде всего и болѣе всего тутъ надо пожелать самой обдуманной постановки не только мужскаго, но и женскаго образованія: оно для Россіи гораздо важнѣе, чѣмъ для любого западно-европейскаго государства. Тамъ широкая общественная жизнь охватываетъ интеллигентнаго человѣка; общественные и политическіе интересы наполняютъ его умъ, волнуютъ, заставляютъ его постоянно

размышлять, поднимаютъ надъ мелкими житейскими вопросами. При этомъ умственное развитіе не останавливается,—полученное образованіе, примѣняясь къ дѣлу, не глохнетъ, а растетъ. Не то у насъ. Общественные интересы слишкомъ слабы и не могутъ особенно сильно увлекать интеллигентныхъ людей; если при этомъ и въ своей семьѣ,—въ женѣ, матери, сестрѣ,—не встрѣтятъ они лицъ, могущихъ благотворно воздѣйствовать на нихъ умственно и нравственно, то не трудно и вовсе измельчать и опошлѣть... У насъ между людьми, получившими высшее образованіе, не рѣдкость встрѣтить своего рода «рецидивистовъ», которые утрачиваютъ безслѣдно полученное ими образованіе, такъ какъ оно къ дѣлу часто вовсе не примѣняется, въ житейскомъ обиходѣ почти не требуется, въ семейномъ быту, при низкомъ уровнѣ образованія женщины, значенія тоже не имѣетъ. Словомъ, происходитъ нѣчто подобное тому, какъ крестьяне, обучившіеся грамотѣ въ школѣ, являются рецидивистами безграмотности, если имъ не приходится долго читать и писать.

Какъ же помочь бѣдѣ?—Какъ внести настоящее образованіе въ низшій и средній классъ населенія? Конечно, прежде всего, является мысль о развитіи школьнаго дѣла у насъ, объ устройствѣ возможно большаго числа школъ всевозможныхъ ступеней и типовъ. Но однѣхъ школъ мало. Необходимъ подъемъ и распространеніе образованія всѣми возможными средствами и помимо школъ.

У насъ нерѣдко школу считаютъ чуть ли не единственнымъ средствомъ получить образованіе. Это—заблужденіе и при томъ довольно вредное. Общепринятыя выраженія: «такой-то получилъ высшее образованіе, т. е. прошелъ курсъ университета; такая-то хорошо образована, т. е. училась въ институтѣ», показываютъ, что многіе именно считаютъ, что кончить курсъ въ какомъ-либо заведеніи—это и значитъ получить законченное образованіе; между тѣмъ, какъ образованіе зависитъ отъ многихъ условій, кромѣ школьнаго ученія; при томъ, по существу, никогда и нигдѣ не могло пониматься оно мыслящими людьми, какъ нѣчто строго опредѣленное и законченное въ смыслѣ количества знаній или степени развитія.

По отношенію къ образованію, школа въ лучшемъ случаѣ

является лишь однимъ изъ болѣе или менѣе могучихъ орудій его,—при менѣе благопріятныхъ условіяхъ является чѣмъ-то безразличнымъ, т. е. не мѣшаетъ и не содѣйствуетъ образованію и, наконецъ, при нѣкоторыхъ условіяхъ можетъ оказаться прямо помѣхою для него.

Историческая справка подтвердитъ намъ это. Бросимъ хотя бѣглый взглядъ на отношенія школы къ образованію въ разныя эпохи, болѣе знаменательныя въ исторіи просвѣщенія. Особенно заслуживаютъ вниманія въ этомъ отношеніи Аѳины въ ихъ цвѣтущій періодъ. Что́ находимъ мы здѣсь?—Насколько извѣстно, аѳинская школа почти не имѣла ничего общаго съ нашимъ современнымъ понятіемъ о школѣ. Аѳинскія дѣти учились читать, писать, считать, знакомились съ произведеніями своихъ поэтовъ, упражнялись въ музыкѣ, въ гимнастическихъ играхъ и состязаніяхъ. Гармоническое развитіе души и тѣла считалось главною задачею воспитанія. Въ юношескій возрастъ аѳиняне имѣли возможность слушать въ своихъ гимназіяхъ бесѣды выдающихся людей, мудрецовъ, ученыхъ, на площади могли слышать политическія и судебныя рѣчи выдающихся государственныхъ людей, ораторовъ, выяснявшихъ вопросы съ разныхъ сторонъ, кругомъ себя видѣли повсюду произведенія искусства, словомъ, вся окружающая жизнь воздѣйствовала на нихъ. Политическая и общественная жизнь, которая вся выносилась въ Аѳинахъ на площадь, была главною и высшею школою, гдѣ аѳинскіе граждане получали окончательно свое воспитаніе. Жизнь эта всесторонне охватывала душу,—давала работу уму, выдвигая постоянно рядъ важнѣйшихъ политическихъ и общественныхъ вопросовъ, требовавшихъ рѣшенія, воздѣйствовала на чувства и воображенія чудными произведеніями зодчества, ваянія, живописи, театральными зрѣлищами, поэтическими произведеніями и пр.

Такимъ образомъ, роль собственно школы въ нашемъ смыслѣ была въ древнихъ Аѳинахъ очень скромная: не опредѣлялась тутъ точно ни сумма знаній, обязательныхъ для каждаго, не требовалась опредѣленная степень развитія, не было строгой регламентаціи, однообразной системы, распредѣленія по классамъ, испытаній и пр.,—словомъ, всего, чему въ наше время

придается такое великое значеніе, мы въ аѳинской школѣ не находимъ,—по крайней мѣрѣ, нѣтъ данныхъ предполагать все это. А, между тѣмъ, изумительная умственная производительность аѳинянъ, этого количественно незначительнаго народа, сдѣлавшаго въ области мысли и искусства болѣе, чѣмъ многіе большіе народы съ ихъ благоустроенными школами, средними и высшими, въ теченіе цѣлыхъ вѣковъ, показываетъ, что образованіе аѳинянъ стояло очень высоко. Конечно, даровитость эллиновъ выходитъ изъ ряда вонъ, но ею одною всего объяснить нельзя: тутъ имѣетъ гораздо болѣе значенія, конечно, не школа, а жизнь, —жизнь, полная глубокаго содержанія, жажда мысли и знанія, умъ людей свѣжихъ, не измученныхъ никакою обязательною учебой...

Видоизмѣнилась, измельчала эта общественная жизнь, и, мало-по-малу, гаснетъ и производительность въ области мысли и искусства. Въ то же время школа, какъ будто, получаетъ больше значенія: руководителями являются ученые риторы, софисты и пр. Учатся гораздо болѣе, чѣмъ въ вѣкъ Перикла, изучаютъ и грамматику и риторику и пр. Наступаетъ многоученый Александрійскій вѣкъ; но не порождаетъ онъ уже геніевъ мысли и искусства, а, по бо́льшей части, даетъ лишь подражателей, компиляторовъ, комментаторовъ и т. д. Куда же дѣвалась удивительная даровитость, геній эллинскій? Они, конечно, попрежнему таятся въ народѣ; но нѣтъ въ этомъ народѣ того живого воодушевленія, нѣтъ того жизненнаго движенія, какъ раньше,—и сильный умъ дремлетъ съ грузомъ знаній, интересныхъ только для «книжныхъ» людей, вянетъ чувство, не возбуждаемое импульсами общественной жизни. Образованіе получаетъ преимущественно характеръ книжный, мертвый; умственная работа идетъ по своему направленію, которое часто не имѣетъ ничего общаго съ жизнью. Школа отличается тѣмъ же характеромъ,—она налагаетъ на своихъ учениковъ печать учености и книжности.

Нигдѣ мы не найдемъ такого яркаго примѣра, какъ въ исторіи древней Греціи,—примѣра того, какое громадное воспитывающее и образующее значеніе имѣетъ общественная жизнь...

Школа у практическихъ римлянъ не имѣла особенно важнаго значенія. Умственные и художественные интересы не стоя-

ли на первомъ планѣ у нихъ, и творческій геній здѣсь сказался болѣе всего опять-таки въ томъ, къ чему направляла ихъ жизнь—въ выработкѣ государственнаго строя, гражданскихъ правъ, въ организаціи военной силы. И тутъ мы видимъ силу вліянія жизни на творческую способность: все важнѣйшее въ области права было создано римлянами въ ту пору, когда, съ нашей точки зрѣнія, они были неучами, и когда у нихъ, конечно, не было сколько-нибудь благоустроенной школы. Позже являются у нихъ школы, по подобію позднѣйшихъ греческихъ, знакомящія ихъ съ грамматикой, риторикой, греческой и отечественной литературой, и лишь въ періодъ упадка являются ученые, которые собираютъ и комментируютъ то, что́ создано раньше самими римлянами въ области юриспруденціи...

Полагаемъ, что можно съ полнымъ правомъ признать, что образовательное значеніе въ древнемъ Римѣ имѣла такъ же, какъ и въ Греціи, общественная жизнь, а не школа.

Въ средніе вѣка къ варварскимъ народамъ принесли свѣтъ Христова ученія и грамотность миссіонеры-монахи. Въ ихъ рукахъ долгое время и находилось образованіе. Оно совершенно естественно носило односторонній теологическій характеръ. Схоластическая школа, созданная средневѣковымъ монашествомъ, при ея догматизмѣ, чуждая и даже враждебная духу изслѣдованія и самостоятельной мысли, конечно, не можетъ считаться хорошимъ орудіемъ образованія. Средневѣковая общественная жизнь никакой органической связи съ монашеской схоластической школой и не имѣла, и потому послѣдняя особеннаго широкаго вліянія оказать на образованіе общества не могла.

Но вотъ, въ концѣ XV вѣка въ Италіи начинается новое умственное движеніе. Одно за другимъ открываются древнія греческія произведенія скульптуры, поэзіи, философіи... Все это настолько выше того, чѣмъ пробавлялись, въ этомъ отношеніи, до тѣхъ поръ, что производитъ неотразимо-сильное впечатлѣніе на всѣхъ чуткихъ и даровитыхъ людей. Увлеченіе растетъ, охватываетъ все болѣе и болѣе общество, доходитъ до такой крайности, что можно было даже опасаться, что христіанское ученіе, опутанное схоластикой, не выдержитъ сравненія

съ поэтической миѳологіей грековъ... Произведенія древнихъ поэтовъ, ораторовъ, мыслителей греческихъ и латинскихъ оказываются, конечно, внѣ всякаго сравненія съ писаніями средневѣковыми. Является страсть собирать не только произведенія древняго искусства, но и литературы, изучать ихъ. Знаніе основательное не одного латинскаго, но и греческаго языка, становится обязательнымъ для всякаго человѣка, претендующаго на образованіе и желающаго насладиться красотами древнихъ твореній. Стремленіе изучать древніе языки охватываетъ Италію, Германію, Францію, Англію, и, такимъ образомъ, возникаетъ знаменательная въ умственной исторіи Европы — эпоха возрожденія. Такъ какъ движеніе было дѣйствительно-жизненнымъ, то оно и оказалось плодотворнымъ. Знаніе древнихъ языковъ являлось тогда въ полномъ смыслѣ ключомъ къ сокровищницѣ знаній,—знаній новыхъ и въ высшей степени интересныхъ. Изучались древніе языки охотно, и какъ изучались! Юноши и дѣвицы въ 15—16 лѣтъ могли свободно читать классическія произведенія. Являлись такіе знатоки, которые могли говорить рѣчи по-латыни слогомъ Цицерона; встрѣчались чудаки, которые на всѣ вопросы въ теченіе часа и болѣе могли отвѣчать стихами Иліады и Одиссеи... могли наизусть декламировать эти поэмы отъ начала до конца. И такое знаніе пріобрѣталось безъ всякаго принужденія со стороны учебныхъ властей, безъ малѣйшихъ жалобъ на трудность. Таково могущественное воздѣйствіе жизни! Школы, гдѣ изучались древніе языки и произведенія, удовлетворяя жизненному требованію, являлись дѣйствительно орудіями истиннаго образованія. Увлеченіе классицизмомъ, особенно внѣшней формою классическихъ произведеній, даже болѣе,—страстное поклоненіе ему, какъ извѣстно, на нѣсколько вѣковъ наложило печать на литературу, искусство, на всю жизнь западныхъ европейцевъ.

Тутъ мы видимъ, что школа служитъ проводникомъ въ общество знаній, принесенныхъ извнѣ, притомъ знаній, на которыя жизнь предъявила большой спросъ, и школа сначала имѣетъ высокое и вполнѣ жизненное значеніе.

Эпоха возрожденія сильно подняла мыслящій умъ. Нашлись

люди, изучавшіе не однихъ только древнихъ поэтовъ, но и философовъ, математиковъ, географовъ... Книгопечатаніе, явившееся тогда какъ нельзя болѣе кстати, сдѣлало новыя знанія болѣе общедоступными, разносило ихъ путемъ книги вдаль и вширь. Открытіе новыхъ земель, развитіе мореплаванія, сношенія съ невѣдомыми раньше странами и людьми даютъ новый сильный импульсъ умственной пытливости. Можно сказать, что уже въ началѣ XVI ст. образованіе, распространившееся на Западѣ, въ смыслѣ суммы разностороннихъ знаній, оставило далеко позади школу, даже обновленную возрожденнымъ классицизмомъ. Эта школа питала своихъ питомцевъ, болѣе всего, изящной формой, языкомъ, поэзіей классическаго міра, а въ жизни обращались уже знанія реальныя, естественныя, географическія, почерпнутыя не только отъ классиковъ, но и отъ арабовъ, и вновь пріобрѣтенныя, благодаря энергіи путешественниковъ, наблюдателей и изслѣдователей. Школа, все болѣе и болѣе, отставала отъ образованія общества, и не только не давала всѣхъ знаній, которыя были въ жизненномъ оборотѣ, но прямо-таки игнорировала цѣлыя группы ихъ, особенно относящіяся къ области естествознанія; но все-таки она имѣла глубокій смыслъ, пока у западныхъ народовъ еще не было ни своей литературы, ни философіи, которыя могли бы сколько-нибудь соперничать съ классическими. Латинскій же языкъ, на которомъ совершалось богослуженіе въ католическихъ странахъ, на которомъ писались долгое время ученые трактаты, велись диспуты, имѣлъ, конечно, особенно важное значеніе. Словомъ, знаніе древнихъ языковъ было ключомъ къ весьма цѣнному умственному достоянію, оставленному классической древностью. Многія произведенія, поэтическія, историческія и философскія, тогда еще не были переведены съ древнихъ языковъ на новые.

Возбужденный умъ и духъ свободнаго изслѣдованія не могли не отозваться разрушительно на схоластикѣ и связанной съ нею католической церкви. Является протестантизмъ. Борьба церковныхъ партій отражается и на школѣ: она, къ величайшему несчастію для истиннаго образованія, обращается тоже въ орудіе борьбы. Протестантская школа внушаетъ презрѣніе къ ка-

толикамъ, выставляя ихъ отсталыми, темными людьми; католическая школа клянетъ протестантовъ, какъ еретиковъ, для которыхъ уготованы вѣчныя мученія... Являются и знаменитыя іезуитскія школы, задавшіяся цѣлью перерабатывать на свой ладъ людей. Не могли оставаться и свѣтскія правительства безучастными при видѣ такой эксплуатаціи школы съ различными цѣлями и также стали обращать ихъ въ свои орудія. Такимъ образомъ, на первый планъ выступаетъ не истинное воспитаніе и образованіе, а извѣстное направленіе, какое считалось лучшимъ для той партіи, въ рукахъ которой находилась школа. Понятно, что подобныя школы могли становиться по отношенію къ истинному образованію нерѣдко прямо вредными.

Но и помимо этого, средневѣковая школа, оживленная возрожденнымъ классицизмомъ, мало-по-малу, стала терять свою жизненность. Умственные интересы общества все болѣе и болѣе привлекаются новыми открытіями въ области географіи, естествовѣдѣнія, астрономіи, а школа попрежнему старается лишь восхищать своихъ учениковъ древними языками, красотами поэтическихъ произведеній, скандируетъ, декламируетъ... Но ученикамъ, не видящимъ кругомъ себя особеннаго увлеченія классицизмомъ, школьное ученіе становится скучнымъ и кажется труднымъ.

Наступаетъ новая пора. Западноевропейскія литературы, мало-по-малу освобождаются отъ господства классическихъ формъ, выходятъ изъ того очарованнаго круга, въ которомъ долго держалъ западную Европу обворожившій ее классицизмъ, становятся на свои ноги. Проходитъ нѣсколько поколѣній, и являются, одно за другимъ, литературныя произведенія, одно сильнѣе другого,—произведенія, не уступающія въ величіи древнимъ поэтическимъ созданіямъ, превышающія ихъ глубиною мысли и стоящія неизмѣримо выше въ нравственномъ отношеніи. Между тѣмъ, въ Германіи, Франціи, Англіи и въ другихъ странахъ знатоки классическихъ языковъ и высокоталантливые люди, мало-по-малу, комментируютъ и переводятъ всѣ классическія сколько-либо выдающіяся произведенія на свои родные языки. А въ то же время опытныя науки разростаются съ необыкновенной быстротой, поразительныя открытія слѣдуютъ

одно за другимъ. На ряду съ ними идетъ и практическое примѣненіе: техника слѣдуетъ по пятамъ за опытными науками и ихъ открытіями. Въ экономической и общественной жизни цивилизованнаго міра эти открытія производятъ рядъ переворотовъ.

Господствующая въ Европѣ классическая школа, туго поддающаяся обновленію и жизненнымъ требованіямъ, и крѣпко держащаяся, какъ главнѣйшаго своего основанія,—классическихъ языковъ, становится отжившею формою, и при слабомъ режимѣ, т. е при слабыхъ требованіяхъ, предъявляемыхъ ученикамъ, является безразличною, т. е. не вредною, но и безполезною по отношенію къ истинному образованію, а при строгомъ режимѣ, при строгихъ требованіяхъ, дѣлается крайне тяжелою для учащихся, истомляетъ ихъ, и потому должна быть признана вредною. Невольно возникаетъ мысль, почему же классическая школа стала теперь трудна, а два столѣтія тому назадъ была легка и достигала изумительныхъ результатовъ сравнительно съ теперешнею? Это происходитъ именно потому, что два вѣка тому назадъ она вполнѣ соотвѣтствовала жизни: учащіеся юноши находили въ классикахъ не только невиданную ими красоту формы, но и любопытное содержаніе, которымъ интересовались, о которомъ говорили не только въ школѣ, но и въ семьѣ и въ обществѣ, да и учитель, вѣроятно, отдавался изученію своего предмета тогда съ истиннымъ увлеченіемъ; а теперь въ жизни никто классиками особенно не интересуется, тѣмъ болѣе, что они имѣются въ прекрасныхъ общедоступныхъ переводахъ, притомъ есть свои національные писатели, которыхъ знать во всякомъ случаѣ интереснѣе и полезнѣе, потому что многіе изъ нихъ, по содержанію, выше классиковъ; наконецъ, теперь больше въ школѣ изучаютъ лишь языкъ съ грамматической стороны, а это крайне скучно для дѣтскаго и юношескаго ума, а что́ скучно, то и крайне трудно для изученія.

Въ настоящее время мы видимъ, что классической школѣ въ Германіи и другихъ странахъ стали наносить ударъ за ударомъ. Государственные люди указываютъ на то, что школа эта выпускаетъ людей, мало пригодныхъ для практической жизни; университеты жалуются, что поступающіе въ нихъ юноши не

отличаются ни подготовкой, ни развитіемъ, необходимыми для университетскихъ занятій. Наконецъ, врачи-гигіенисты выставляютъ на видъ весь вредъ односторонняго, чисто-формальнаго умственнаго образованія и настоятельно требуютъ, чтобы было обращено вниманіе на физическое воспитаніе.

Это послѣднее требованіе, несомнѣнно, уже начало производить свое дѣйствіе, и мы видимъ, что повсюду въ Европѣ начинаютъ придавать физическому воспитанію въ школахъ серьезное значеніе: придается большое значеніе подвижнымъ играмъ на открытомъ воздухѣ, гимнастикѣ, экскурсіямъ; стараются по возможности облегчить умственный трудъ учащихся и пр.—Нѣтъ сомнѣнія, что съ этого пути уже не свернуть, и въ будущемъ пойдутъ далѣе; поворотъ назадъ уже крайне труденъ.

Это—успѣхъ громадной важности въ школьномъ дѣлѣ.

Теперь очередь за представителями опытной психологіи. Несомнѣнно, наступитъ пора и, вѣроятно, скоро, когда и они, на основаніи достаточныхъ по числу и провѣренныхъ наблюденій, предъявятъ свои требованія. И они, подобно гигіенистамъ, заявятъ, что съ душою учащагося надо обращаться бережно,—нужно имѣть понятія о свойствахъ ея прежде, чѣмъ предъявлять ей тѣ или другія требованія

Не удивительно ли, что организаторы школъ до сихъ поръ никогда серьезно не останавливались на вопросѣ относительно душевныхъ свойствъ и способностей человѣка въ учебномъ возрастѣ? Задумывались болѣе всего надъ тѣмъ, какъ бы побольше дать знаній, хотя бы и въ самомъ сжатомъ видѣ, или размышляли о томъ, какъ бы выдѣлить изъ этихъ знаній то, чтó составляетъ самое существенное въ наукахъ, или болѣе пригодное въ жизни,—думали, какъ развить умъ учащихся такъ, чтобы сдѣлать его особенно гибкимъ; но о сущности души, о томъ, что у нея могутъ быть свои потребности, которыя необходимо удовлетворить,—иначе она зачахнетъ, что неосторожное обращеніе съ нею можетъ ее погубить, или изуродовать,—обо всемъ этомъ слишкомъ мало думали. По крайней мѣрѣ, огромное большинство школъ ясно доказываетъ это. А, между тѣмъ, психологія существуетъ не со вчерашняго дня и собрала много

фактовъ несомнѣнныхъ и притомъ большой важности, особенно для дѣла воспитанія и образованія.

Изъ приведенныхъ выше историческихъ фактовъ можно придти къ нѣсколькимъ важнымъ для насъ выводамъ. Прежде всего, мы видимъ могучее образующее значеніе общественной жизни (у классическихъ народовъ), которая даже безъ школьной системы, въ нашемъ смыслѣ, высоко поднимаетъ умственныя силы народа. Далѣе видимъ громадное значеніе школы, хотя и односторонней, но вносящей въ общество тѣ живыя знанія, на которыя общество предъявляетъ большой спросъ (такова школа греко-латинская въ началѣ эпохи возрожденія). Видимъ, что съ XVI в. начинается пагубное для школъ стремленіе обратить ее въ орудіе для цѣлей, ничего общаго съ истинными задачами образованія не имѣющихъ (какъ это случилось во время религіозной борьбы католичества съ протестантизмомъ). Наконецъ, видимъ на примѣрѣ греко-латинской школы, какъ она, упорно держась традиціи, все болѣе и болѣе расходясь съ интересами общества и науки, обращается въ «пережитокъ»,—одну лишь пустую и мертвую форму, которая, несмотря на всѣ усилія нѣкоторыхъ поклонниковъ ея, безъ всякаго сомнѣнія, скоро уступитъ мѣсто школѣ полной жизни и содержанія.

Школа, какъ мы сказали выше, есть лишь одно изъ орудій образованія,—вѣрнѣе было бы сказать,—*приготовленія къ образованію*, которое, по существу своему, состоитъ въ безконечномъ совершенствованіи всѣхъ наиболѣе цѣнныхъ свойствъ человѣческой натуры,—нравственныхъ, умственныхъ и физическихъ. Совершенствованіе это можетъ продолжаться у каждаго человѣка въ теченіе бóльшей части его жизни, пока отъ старости и слабости не начнутъ упадать силы духовныя и физическія. Можно сказать, что школа низшая, средняя и высшая лишь тогда исполняютъ свое назначеніе, когда, возбуждая умственный интересъ, даютъ импульсъ человѣку къ разумной, сознательной жизни и къ самоусовершенствованію.

Всякому образованному человѣку хорошо извѣстно, что все самое цѣнное умственное достояніе, какимъ онъ владѣетъ, пріобрѣтено имъ самимъ, путемъ самостоятельнаго размышленія надъ читаннымъ, слышаннымъ, видѣннымъ и испытаннымъ въ

жизни,—особенно надъ послѣднимъ, потому что самымъ могущественнымъ стимуломъ, возбуждающимъ къ работѣ умъ и чувство человѣка, надо признать окружающую его жизнь, а затѣмъ литературу, въ которой отражается эта жизнь съ ея радостями и невзгодами, въ которой сказываются думы и чувства мыслящихъ людей. Каждый изъ образованныхъ людей вспомянетъ добрымъ словомъ школу, гдѣ онъ учился, не за ту массу свѣдѣній, какія дала она ему и какія давно, бо́льшею частью, испарились изъ памяти его, а за то, что она возбудила въ немъ интересъ къ знанію, пріучила къ умственному труду, къ разумному критическому отношенію ко всему окружающему, помогла выработкѣ въ немъ нравственнымъ устоямъ и разумнымъ принципамъ.

«Образованнымъ» человѣкомъ назовемъ мы не того, кто много знаетъ и кто умственно развитъ: бываютъ ученые педанты, владѣющіе по своей спеціальности изумительнымъ количествомъ мелкихъ знаній, отъ которыхъ никому ни тепло, ни холодно; бываютъ лица съ развитымъ, необыкновенно-гибкимъ, находчивымъ умомъ между, напр., «знаменитыми» шахматистами; но развѣ можно такихъ людей назвать «образованными» въ настоящемъ смыслѣ слова, если они никакого разумнаго употребленія— одинъ изъ своихъ знаній, а другой изъ своего гибкаго, смѣтливаго ума,—сдѣлать не могутъ. Знанія, даже и дѣйствительно цѣнныя, и умъ, несомнѣнно развитой,—это силы, которыя могутъ быть полезны, безполезны и даже вредны, смотря по тому, какъ и на что онѣ направлены. Только тогда получаютъ они смыслъ и цѣну, когда ими руководятъ облагороженное чувство, разумные принципы, высокій нравственный идеалъ.

Помочь выработаться этимъ руководящимъ началамъ,—вотъ, что́ составляетъ первѣйшую и главнѣйшую задачу школы. Если она этого не дѣлаетъ, она нисколько не служитъ дѣлу истиннаго образованія, и тѣ организаторы школы, которые усиленно и исключительно заботятся о формальномъ развитіи учащихся при помощи языковъ древнихъ или иностранныхъ и математическихъ упражненій, не вѣдаютъ, что́ творятъ.

Какъ для развитія и роста организма было бы совершенно неразумно побуждать производить жевательныя и глотательныя

движенія, давая при этомъ малопитательную и неподходящую пищу, такъ же неразумно, заботясь о развитіи и ростѣ ума, упражнять его на неподходящемъ матеріалѣ, не вызывающемъ вовсе интереса,—этого умственнаго аппетита. Вѣдь, идя по тому пути, какого держатся, обыкновенно, сторонники формальнаго развитія, можно дойти и до такого абсурда, что предложить шахматную игру, какъ лучшее средство для умственнаго развитія учащихся, такъ какъ она требуетъ и напряженія мысли, и наблюдательности, и предусмотрительности, и смѣтливости,—словомъ, всего, чтó необходимо для упражненія ума, а благодаря постоянному соревнованію играющихъ, даже можетъ возбуждать большой интересъ.

Нѣтъ, для развитія и роста ума однихъ упражненій его мало,—необходимо питаніе его здоровой умственной пищей—живыми знаніями и идеями. Безъ нихъ не можетъ быть энергичной и плодотворной работы ума, не можетъ быть и здороваго упражненія его. Необходимо помнить также, что душа человѣка выражается не въ однихъ мыслительныхъ процессахъ, что воображеніе и чувство требуютъ пищи и упражненія. Болѣе же всего слѣдуетъ помнить, что главная задача школы—помочь выработкѣ нравственнаго идеала, разумныхъ принциповъ и умственнаго интереса, ведущаго человѣка къ самообразованію.

И потому организаторы школы должны считать главной задачей для себя—выборъ изъ обширной области знанія подходящаго матеріала для всесторонняго развитія умственныхъ и нравственныхъ силъ души, и выработку разумныхъ способовъ обученія.

Всякому человѣку, живущему въ обществѣ, если онъ не кабинетный ученый спеціалистъ, приходится преимущественно думать и говорить о житейскихъ отношеніяхъ и явленіяхъ, болѣе всего чувствовать жизненныя радости и горести. Общественная жизнь, какъ мы видѣли, сильнѣе, чѣмъ иное что-либо, формируетъ умы и характеры людей. Отсюда понятно, какіе предметы должны быть поставлены на первое мѣсто въ школѣ, претендующей готовить людей къ жизни. Нравственное ученіе Іисуса Христа должно, конечно, занять главное мѣсто, стать твердымъ нравственнымъ фундаментомъ въ жизни всякаго образованнаго

человѣка. Затѣмъ отечественная словесность, отражающая въ своихъ произведеніяхъ ту жизнь, которая окружаетъ учащихся, и заключающая въ себѣ идеалы, думы и завѣты лучшихъ людей, глубоко задумывавшихся надъ вопросами жизни, а далѣе отечественная исторія. Но учебные предметы эти, имѣя ничѣмъ незамѣнимую воспитательную силу, все-таки не въ состояніи содѣйствовать развитію точнаго, строгаго мышленія, не въ состояніи также поставить человѣка въ разумныя отношенія къ природѣ, и потому математическіе предметы и естествознаніе должны занять также видное мѣсто въ школѣ. Если при постановкѣ этихъ учебныхъ предметовъ будетъ выдвигаться на первый планъ воспитательная сила ихъ, а не сумма знаній; если уроки Закона Божія прочно заложатъ въ душу учащихся начала христіанской нравственности; если уроки словесности пріучатъ ихъ задумываться надъ житейскими отношеніями и явленіями, дадутъ основанія для выработки правильныхъ общественныхъ идеаловъ; если уроки математики пріучатъ къ строго логическому мышленію, уроки естествознанія научатъ наблюдать жизнь окружающей природы, а все вмѣстѣ возбудитъ умственный интересъ; то можно будетъ сказать, что школа послужила, настоящимъ образомъ, дѣлу умственнаго и нравственнаго образованія. Но этого мало. Школа должна самой серьезной постановкой искусствъ (пѣніе, рисованіе, лѣпка) содѣйствовать развитію эстетическаго чувства, а введеніемъ физическихъ упражненій, состязаній, подвижныхъ игръ на чистомъ воздухѣ содѣйствовать тѣлесному развитію учащихся.

Если дальнѣйшее развитіе нашей средней школы пойдетъ по тому разумному пути, то, несомнѣнно, она, мало-по-малу, станетъ въ надлежащія отношенія къ наукѣ и жизненнымъ требованіямъ и сдѣлается однимъ изъ могучихъ орудій образованія. И правительства, и общества будутъ вполнѣ признавать это и цѣнить школу именно съ этой стороны, а на истинное образованіе станутъ смотрѣть, какъ на великое благо для каждаго человѣка и необходимое условіе благосостоянія государства и общества. Такъ какъ правильное образованіе само по себѣ—благо, то не будутъ видѣть надобности для приманки къ нему въ какихъ-либо правахъ и служебныхъ привилегіяхъ. Школа, основанная

на разумныхъ началахъ, связанная неразрывными узами съ общественною жизнью и наукой, сама по себѣ, будетъ достаточно привлекательною, удовлетворяя естественной любознательности здороваго ума. Тогда и правительство и общество будутъ ясно сознавать, что всякій человѣкъ, которому Господь Богъ далъ умственныя способности, имѣетъ не только право, но и обязанность совершенствовать ихъ, и потому школа на всѣхъ ступеняхъ ея должна быть открыта всѣмъ желающимъ и могущимъ учиться, безъ различія сословій и состояній.

Всѣ учебныя заведенія въ странѣ будутъ приведены къ стройному органическому цѣлому, такъ что изъ низшихъ училищъ безъ всякаго затрудненія можно будетъ поступить въ соотвѣтствующее высшее.

Намъ представляется въ будущемъ такая картина народнаго образованія въ нашемъ отечествѣ. Во всякомъ селѣ при каждой церкви существуютъ училища грамоты, какъ это теперь и заводится. Священники и причетники являются учителями грамоты, получая за свой трудъ достаточное вознагражденіе. Но, кромѣ церковныхъ школъ, по селамъ и по деревнямъ устраиваются земствами школы грамоты повсюду, гдѣ набирается достаточно дѣтей. Въ глухихъ мѣстахъ, въ маленькихъ деревушкахъ, гдѣ нельзя устроить постоянной школы, практикуется подвижная школа грамоты, какъ это дѣлается въ Швеціи, представляющей по рѣдкости населенія и большимъ разстояніямъ между городами и деревнями много сходства съ нашимъ отечествомъ.

Въ школы грамоты поступаютъ дѣти лѣтъ 7 и обучаются въ теченіе двухъ лѣтъ главнымъ молитвамъ, чтенію, письму, счету и первымъ четыремъ ариѳметическимъ дѣйствіямъ въ предѣлахъ небольшихъ чиселъ, т. е. курсъ равняется приблизительно двумъ отдѣленіямъ приготовительныхъ классовъ, какіе существуютъ при гимназіяхъ.

За школой грамоты слѣдуетъ низшее училище съ трехгодичнымъ курсомъ, въ который входитъ священная исторія Ветхаго и Новаго завѣта, отечественный языкъ, какъ основной предметъ, ариѳметика, географія и естествознаніе, сверхъ того, пѣніе, рисованіе и чистописаніе. При значительномъ числѣ уроковъ (не менѣе 6 въ недѣлю) родной языкъ изучается основательно

въ теченіе трехъ лѣтъ и завершается элементарной грамматикой, такъ что прошедшіе курсъ низшей школы могутъ писать грамотно и толково и читать бѣгло и съ выраженіемъ, знакомы съ нѣкоторыми болѣе доступными произведеніями русской словесности въ цѣломъ, или въ отрывкахъ (по хорошо составленной хрестоматіи), знакомы и съ важнѣйшими событіями отечественной исторіи, хотя бы по той же книгѣ для чтенія, или хрестоматіи.

Далѣе слѣдуетъ среднее трехгодичное училище. Здѣсь по Закону Божію проходится въ краткомъ видѣ богослуженіе и исторія церкви. По русскому языку читаются и разбираются главныя произведенія отечественной словесности, учащіеся упражняются въ письменныхъ работахъ, и завершается курсъ краткой стилистикой и теоріей словесности, такъ что прошедшіе среднюю школу должны свободно, логично и правильнымъ слогомъ выражать свои мысли въ небольшихъ самостоятельныхъ сочиненіяхъ въ формѣ описанія, повѣствованія и разсужденія. Въ среднемъ училищѣ вводятся новые предметы: отечественная исторія и географія Россіи. Занятія по естествознанію ведутся въ томъ же характерѣ, какъ въ низшемъ училищѣ, т. е. путемъ опыта и наблюденія, и въ концѣ трехлѣтняго курса полученныя знанія сводятся, по возможности, въ систему. По математикѣ прибавляется геометрія и часть алгебры. Затѣмъ здѣсь съ перваго же года прибавляется обязательно одинъ изъ иностранныхъ языковъ— французскій, или нѣмецкій (необязательно предоставляется заниматься и другими новыми языками, а также и древними; для этого устраиваются при заведеніяхъ правильно организованные частные курсы по этимъ языкамъ). Ученики, освоившіеся уже порядочно съ роднымъ языкомъ и элементарной грамматикой, при двойномъ количествѣ уроковъ сравнительно съ тѣмъ, какое предоставляется теперь въ нашихъ школахъ, въ три года дѣлаютъ въ изученіи одного иностраннаго языка больше успѣховъ, чѣмъ въ теперешнихъ школахъ въ шесть лѣтъ.

Наконецъ, слѣдуетъ высшее трехгодичное училище. По Закону Божію здѣсь повторяется священная исторія Ветхаго и Новаго завѣта, проходится православный катехизисъ, но особенно обстоятельно знакомятся съ евангельскимъ ученіемъ. По родному языку и словесности занимаются русской грамматикой,

сравнительно съ церковно-славянской, и изучаютъ важнѣйшія произведенія древней и новой отечественной словесности въ историческомъ порядкѣ. Вновь вводится изученіе элементарной психологіи и логики. По исторіи въ теченіе трехъ лѣтъ (при 4 или 5 урокахъ въ недѣлю) проходится всеобщая исторія (древняя, средняя, новая), и русская исторія проходится вторично, причемъ болѣе, чѣмъ въ среднемъ училищѣ, выясняются внутреннія стороны, значеніе событій и законодательной дѣятельности. По географіи—всеобщая географія, при чемъ болѣе обстоятельно изучается географія Европы, а также вторично проходится географія Россіи, причемъ останавливаются на тѣхъ сторонахъ ея, какихъ не касались раньше,—на вопросахъ о промышленности, торговлѣ, экономическомъ состояніи. По естествознанію изучаются физіологія и основы гигіены, физика и космографія. По математикѣ оканчивается алгебра и геометрія, и вновь проходится тригонометрія. Наконецъ, изучается обязательно тотъ же иностранный языкъ, который начали изучать ранѣе, и учащіеся доводятся къ концу курса до способности читать свободно любую книгу на изученномъ языкѣ.

Всѣ обозначенные учебные предметы изучаются преимущественно въ классѣ подъ руководствомъ учителя. Педагоги понимаютъ, что главное назначеніе школы не внѣдрить въ память ученика извѣстныя знанія и понятія, а освоить его, при дѣятельномъ участіи его самого, съ научными пріемами, пріучить его логическимъ путемъ подходить къ истинѣ. Это возможно болѣе или менѣе при всѣхъ учебныхъ предметахъ, гдѣ есть обобщеніе и выводъ.

Знаніе, добытое ученикомъ, болѣе или менѣе, самостоятельно, лучше запоминается; но, что́ гораздо важнѣе, пріобрѣтается привычка стремиться къ нему, привычка мыслить... Живая бесѣда учителя съ учениками—вотъ, та форма, какую должны имѣть уроки въ общеобразовательной школѣ. Конечно, при этомъ отъ учителя потребуется болѣе ума, дарованія, призванія къ своему дѣлу, чѣмъ требуется отъ преподавателя, который лишь комментируетъ учебникъ, задаетъ урокъ и спрашиваетъ его; но за то, несомнѣнно, поднимется и значеніе учительской профессіи; хорошій учитель будетъ цѣниться въ обществѣ го-

раздо выше и въ нравственномъ, и въ матеріальномъ отношеніи, чѣмъ цѣнится теперь въ роли исправнаго чиновника.

Такъ какъ въ будущемъ школы всѣхъ ступеней не даютъ никакихъ служебныхъ правъ и привилегій, то никакой нѣтъ надобности въ теперешней системѣ экзаменовъ, аттестацій, наградъ и пр. Всѣ эти понудительныя средства заставить заниматься не нужны тамъ, гдѣ обученіе будетъ основано на интересѣ занятія, на самодѣятельности учащихся, притомъ преимущественно на работѣ въ классѣ.

Испытывать учащихся всякій желающій можетъ самымъ простымъ способомъ,—стоитъ ему лишь спросить у нихъ, что̀ они изъ пройденнаго лучше знаютъ и затѣмъ изъ этой области предложить вопросъ или тему, или задачу для устнаго, или письменнаго отвѣта. Если отвѣты будутъ осмысленные и логичные,—это будетъ служить яснымъ доказательствомъ, что головы отвѣтившихъ упражнялись, способны работать, освоились съ пріемами работы, а это главное.

Грамотность,—умѣніе читать, писать, считать, знаніе ариѳметики, привычка наблюдать и пользоваться своими чувствами,—все это, конечно, обязательно для всякаго человѣка, не лишеннаго умственныхъ способностей, и потому школа грамоты и низшее училище обязательны для всѣхъ. Въ среднемъ же училищѣ и особенно въ высшемъ, гдѣ учащіеся, болѣе или менѣе, осваиваются съ научными пріемами, дается уже нѣкоторая свобода индивидуальнымъ особенностямъ, т. е. отъ ученика, обнаруживающаго особенную склонность и способность къ занятіямъ математическимъ, не требуютъ усиленныхъ занятій по словесности, отъ словесника — особеннаго рвенія къ естествовѣдѣнію и пр. Иногда у даровитыхъ людей очень рано обнаруживаются спеціальныя склонности.

Мы отмѣтили предположительно, какіе учебные предметы займутъ мѣсто въ будущей школѣ. Но къ нимъ, конечно, будутъ прибавлены въ значительной долѣ и занятія, развивающія эстетическую сторону (пѣніе и рисованіе), и физическія упражненія, необходимыя для развитія физической силы и ловкости. Педагоги въ будущемъ ясно будутъ сознавать всю несостоятель-

ность и односторонность одного лишь умственнаго упражненія, какимъ занимается, по бóльшей части, современная школа.

И такъ въ деревняхъ и селахъ будутъ начальныя школы грамоты, въ бѣдныхъ, глухихъ деревушкахъ подвижныя школы. Въ значительныхъ селахъ и въ городахъ будутъ, сверхъ того, трехгодовыя низшія школы, составляя одно цѣлое съ двухгодичной школой грамоты, или отдѣльно отъ нея все равно, такъ какъ всякій, окончившій эту послѣднюю, будетъ приниматься въ низшую. Въ каждомъ уѣздномъ городѣ обязательно существуетъ одно или нѣсколько среднихъ трехлѣтнихъ училищъ, которыя могутъ быть слиты въ одно цѣлое съ низшей и со школой грамоты. Наконецъ, во всѣхъ значительныхъ уѣздныхъ и во всѣхъ губернскихъ городахъ должны быть высшія училища, соединенныя со средними, низшими и школами грамоты. Такимъ образомъ, полная общеобразовательная школа будетъ заключать въ себѣ по девяти классовъ съ прибавкой двухгодичнаго приготовительнаго класса, или школы грамоты. Ученики и ученицы, поступившіе въ первый классъ школы грамоты семи лѣтъ, будутъ оканчивать полный курсъ общеобразовательнаго училища 18-ти лѣтъ.

Дѣти, достигшія 7 лѣтъ, могутъ поступать безъ всякаго испытанія въ эту школу грамоты. Девятилѣтнія дѣти, подготовившіяся дома, по испытаніи, умѣютъ ли они читать, писать и считать, принимаются въ 1-й классъ низшей школы. Несмотря на то, что въ городахъ общеобразовательная школа представляетъ какъ бы одно цѣлое, но все же она обязательно должна вести курсы обученія такъ, чтобы въ ней школа грамоты, низшее, среднее и высшее училища вполнѣ сохранили свой характеръ, чтобы, напр., прошедшіе въ селѣ низшую школу могли поступить въ городѣ въ общеобразовательную школу, въ первый классъ средней школы и безъ затрудненія слѣдовать за курсомъ. При такомъ устройствѣ всѣ учебныя заведенія разныхъ степеней будутъ органически связаны между собою, и при томъ, какъ могли замѣтить читатели, каждая ступень представляетъ, по учебному матеріалу, все-таки нѣчто законченное [1]).

---

[1]) Такая концентрація обученія, о которой мечтали еще въ Екатерининское время, до сихъ поръ такъ и остается въ области мечтаній, и каждому учащемуся,

На ряду съ общеобразовательнымъ училищемъ въ его цѣломъ или частями его, существующими каждая отдѣльно, должны быть организованы въ томъ же порядкѣ самыя разнообразныя профессіональныя школы, соотвѣтственно потребностямъ той мѣстности, гдѣ устраиваются онѣ. Эти профессіональныя школы, мужскія и женскія, такъ же могутъ дѣлиться на нѣсколько градацій, какъ и училища общеобразовательныя, и давать возможность окончившимъ эти послѣднія поступать въ соотвѣтствующую по возрасту и развитію школу, напр., ученикъ двѣнадцати лѣтъ, прошедшій низшее общеобразовательное училище, могъ бы поступить въ низшее профессіональное училище, прошедшій среднее общеобразовательное училище—въ среднее профессіональное училище. Однимъ словомъ, все будетъ такъ организовано, что избирать себѣ школу по силамъ, по средствамъ и по склонностямъ въ состояніи будетъ всякій [1]).

Школы грамоты и низшія общеобразовательныя училища будутъ, конечно, безплатныя, а остальныя, если и станутъ взимать плату, то такую, что она будетъ доступна крестьянину средняго достатка. Вообще, разъ правительство и общество заинтересованы въ томъ, чтобы просвѣщеніе широко распространилось по лицу русской земли, они, очевидно, позаботятся и объ общедоступности просвѣщенія; правительство болѣе всего помѣхи и затрудненія въ своихъ мѣропріятіяхъ и благихъ стремленіяхъ встрѣчаетъ именно вслѣдствіе невѣжества и малаго умственнаго развитія массы; какъ же ему, правительству, не заботиться о народномъ просвѣщеніи, объ общедоступности его? Въ будущемъ, безъ всякаго сомнѣнія, будетъ открытъ самый широкій просторъ частной, или общественной иниціативѣ въ дѣлѣ организаціи школы. Тогда, несомнѣнно, потекутъ щедрыя пожертвованія на просвѣщеніе со всѣхъ сторонъ. Тогда явится множество школъ различныхъ типовъ, и только тогда создастся

окончившему курсъ низшей школы, рѣдко удается безпрепятственно, безъ особой подготовки, попасть въ среднеучебное заведеніе—такъ мало согласованы ихъ курсы. *Ред.*

[1]) Женскихъ профессіональныхъ школъ за послѣдніе годы открыто не мало, но мужскія профессіональныя училища очень медленно увеличиваются въ числѣ, хотя общество, несомнѣнно, въ нихъ сильно нуждается. *Ред.*

у насъ настоящая русская школа, потому что сложится она свободно и естественно, лишь руководствуясь требованіями жизни. Несмотря почти на двухвѣковое существованіе школъ, считая со временъ Петра В., до сихъ поръ не выработалось у насъ своей національной общеобразовательной школы именно потому, что ужъ очень слаба была общественная иниціатива; правительство же, заинтересованное, чтобы были въ странѣ образованные люди, необходимые для различной службы, устраивало школы, преслѣдуя свои государственныя цѣли; руководилось оно, въ этомъ отношеніи, примѣромъ преимущественно ближайшаго западнаго сосѣда—Германіи, заимствуя оттуда готовыя формы и измѣняя ихъ сообразно тому, какъ шли измѣненія у сосѣда.

Такъ представляется организація мужскихъ и женскихъ школъ въ нашихъ мечтахъ (которыя, какъ видитъ читатель, не заключаютъ въ себѣ ничего несбыточнаго, утопическаго).— Такъ ли сложится школьная система или нѣсколько иначе,— не въ этомъ главное дѣло, а въ томъ, чтобы общество и правительство вполнѣ прониклись убѣжденіемъ, что широкое распространеніе просвѣщенія на всѣхъ ступеняхъ его необходимо для Россіи; что, разумно поставленное, оно принесетъ только пользу; что лица, утверждающія, будто бы у насъ людей съ образованіемъ уже достаточно, или даже больше, чѣмъ надо, не вѣдаютъ, что́ говорятъ. Этимъ лицамъ можно было бы отвѣтить, что у насъ больше, чѣмъ надо, не людей образованныхъ, а людей съ дипломами, дающими права на чины, на служебныя преимущества, толкающими ихъ къ вѣчному исканію выгодной коронной службы, хорошаго жалованья и пенсіи. Да и то можно еще нѣсколько сомнѣваться, слишкомъ ли ужъ много у насъ дипломированныхъ образованныхъ людей, когда на каждомъ шагу видишь на видныхъ казенныхъ мѣстахъ людей съ очень ужъ легкимъ образованіемъ. Раньше, когда правительство само стремилось создать значительный контингентъ просвѣщенныхъ людей, чтобы было изъ кого выбирать способныхъ лицъ на государственную службу, совершенно естественно было привлекать къ образованію различными служебными правами. Теперь нѣтъ болѣе надобности въ этихъ приманкахъ. Образованіе, само по себѣ, настолько при-

влекательно, что его со всѣхъ сторонъ ищутъ, просятъ, какъ хлѣба насущнаго...

Удовлетворять эту потребность обязательно. Но необходимо помнить,—мы повторяемъ и настаиваемъ на этомъ,—необходимо помнить, что *образованіе не есть, въ смыслѣ круга знаній, или степени развитія, что-либо законченное, готовое, что́ можно дѣлить на порціи и давать, сколько кажется нужнымъ,—оно есть безконечный процессъ совершенствованія всѣхъ лучшихъ сторонъ человѣческой натуры; оно есть вѣчное движеніе къ тому божественному идеалу, на который указалъ намъ Христосъ, сказавшій: будьте совершенны, какъ совершененъ Отецъ вашъ Небесный*. Тотъ же Божественный учитель, обращаясь къ людямъ (къ людямъ вообще, а не къ сословію какому-либо), указалъ, какой грѣхъ зарывать талантъ, данный Богомъ, въ землю. Все это, конечно, давнымъ давно всѣмъ извѣстно. Извѣстно-то извѣстно, да и остается только извѣстнымъ...

Вотъ если это *извѣстное* будетъ настоящимъ образомъ положено въ основу школьнаго дѣла, если ясно будетъ сознано, что задача школы—не простая выучка, нагруженіе памяти свѣдѣніями, какія кабинетные мыслители сочли необходимыми, не справляясь, принимаетъ ли ихъ душа учащихся, или нѣтъ,—не мнимое развитіе ума на матеріалѣ, который только томитъ душу, не вызывая никакого живого интереса, а бережное, полное любви и заботы, содѣйствіе подрастающему поколѣнію въ развитіи дарованій, данныхъ каждому Господомъ Богомъ,—питаніе ума вѣковѣчными истинами, живыми знаніями,—помощь въ выработкѣ нравственныхъ принциповъ,—возбужденіе умственныхъ и нравственныхъ интересовъ, которые укрѣпляютъ и осмысливаютъ инстинктивное стремленіе души къ добру и къ истинѣ.

Если это все станетъ дѣйствительной задачей школы, она явится, несомнѣнно, могучимъ орудіемъ истиннаго образованія и, сама собою, безъ всякихъ стараній съ своей стороны, тѣсно сблизится съ обществомъ, съ жизнью. Жизненныя волны смоютъ все рутинное, все омертвѣвшее со школы, и она заживетъ полною жизнью. Школа тогда ясно пойметъ, какая сила въ дѣлѣ воспитанія и обученія—живой интересъ; она не ограничится только уроками, а постарается взять въ свое распоряженіе

какъ можно больше образовательныхъ средствъ; все, что можно, возьметъ она изъ окружающей жизни, чтобы усилить свое воспитывающее значеніе.

При школахъ будутъ устраиваться по праздникамъ игры, прогулки, экскурсіи, чтенія съ волшебнымъ фонаремъ, литературныя бесѣды, лекціи и проч. Въ такія школы будутъ ходить не только дѣти, но съ радостью придутъ и родители посмотрѣть, какъ ихъ дѣти, съ разгорѣвшимися глазами, участвуютъ въ играхъ, или въ бесѣдахъ. Школы въ деревняхъ вызовутъ потребность въ библіотечкахъ, которыми будутъ пользоваться не только ребята, но и кончившіе школу, и, вообще, грамотные крестьяне. Время отъ времени, умѣлый и способный учитель устроитъ при школѣ чтенія, поучительныя и полезныя и для взрослыхъ.

Школа, такимъ образомъ, станетъ и въ городѣ, и въ деревнѣ источникомъ истиннаго просвѣщенія.

Учитель и учительница.

Что такое учитель?—Наиболѣе распространенные типы учителя средней школы.—Типъ учителя-чиновника.—Причины, породившія этотъ типъ.—Чѣмъ объяснить отсутствіе интересовъ у большинства учителей.—Типъ учителя-промышленника.—Служебное и матеріальное положеніе учителя средней школы.—Отсутствіе надлежащей связи средней школы съ обществомъ и слѣдствіе этого.

Что такое учитель? Если посмотрѣть на этотъ вопросъ съ идеальной точки зрѣнія, то надо отвѣтить такъ: учитель—это лицо, посвящающее свои труды одному изъ самыхъ высокихъ и благородныхъ дѣлъ — развитію духовныхъ силъ подрастающихъ поколѣній, руководству ихъ на пути къ истинѣ, возбужденію въ нихъ жажды къ ней и утоленію ея живыми и плодотворными знаніями, добытыми наукою. Посмотрѣвъ на тотъ же вопросъ съ реальной стороны и руководясь лишь наблюденіями надъ дѣйствительностью, напр., въ большихъ городахъ, придется сказать: учитель за немногими исключеніями, представляетъ два господствующіе типа, — это или чиновникъ, болѣе или менѣе

аккуратно исполняющій свои служебныя обязанности, имѣя въ виду интересы службы,—или промышленникъ, работающій ради денежныхъ выгодъ, при чемъ трудъ и въ первомъ, и во второмъ случаѣ направленъ къ одной и той же цѣли — выучкѣ учащихся, снабженію ихъ навыками и свѣдѣніями, точно опредѣленными въ указанныхъ программахъ и учебникахъ, и все это для полученія извѣстныхъ правъ учебныхъ, или служебныхъ.

Дѣйствительность такъ разошлась съ идеаломъ, что не только учителю-чиновнику или учителю-промышленнику, но, пожалуй, даже и юношѣ, кончающему въ наше время курсъ заведенія, выраженія «стремленіе къ истинѣ», «жажда знаній» покажутся только забавными и наивными словами; а, между тѣмъ, въ нихъ—въ этихъ именно словахъ заключается то, что́ составляетъ сущность, живую силу, душу настоящаго образованія.

Чѣмъ объяснить, что истинныя, идеальныя задачи образованія такъ затерлись дѣйствительностью, что почти утратили настоящій свой смыслъ, обратились въ глазахъ практическихъ людей въ пустыя слова? Чѣмъ объяснить, что образованіе снизошло на простую учебу ради правъ, по бо́льшей части, мало имѣющихъ отношенія къ истинному образованію, а наставникъ, или учитель обратился въ зауряднаго чиновника, или промышленника? Причинъ этихъ печальныхъ явленій, конечно, много. Мы остановимся лишь на главнѣйшихъ. Прежде всего, въ самомъ обществѣ нашемъ, даже въ болѣе интеллигентномъ слоѣ его, не очень то цѣнится настоящее образованіе: значительное большинство родителей, помѣщая своихъ дѣтей въ школы, прежде всего думаетъ о томъ, какъ бы устроить обученіе ихъ подешевле и притомъ такъ, чтобъ учились они поменьше, а правъ получили побольше. Права прежде всего! О нихъ особенно заботятся родители; о нихъ думаютъ подростки—школьники; о нихъ, главнымъ образомъ, хлопочутъ устроители частныхъ учебныхъ заведеній, мужскихъ и женскихъ. Образованіе какъ будто есть лишь своего рода повинность, которую нужно отбыть для полученія вожделѣнныхъ правъ, въ которыхъ вся сила. Если бы нашелся чудакъ-идеалистъ, который попробовалъ бы устроить общеобразовательную школу безъ всякихъ правъ, задавшись лишь цѣлью образцово поставить учебно-воспитательное дѣло, то онъ сильно

рисковалъ бы остаться безъ учениковъ. Наше общество, въ средѣ котораго еще сравнительно мало истинно-образованныхъ людей, не можетъ иначе смотрѣть на школу, оно еще и не доросло до надлежащаго пониманія истиннаго образованія и его цѣны. Притомъ еще со временъ Петра Великаго установилась у насъ покровительственная система правительства по отношенію къ школѣ, привлекающая къ ней правами и чинами. Система эта въ теченіе многихъ поколѣній, мало-по-малу, вошла, что называется, въ плоть и кровь общества, и въ его сознаніи понятіе «школьное обученіе» срослось съ понятіемъ «служебныя права». Но разъ правительство даетъ извѣстныя права оканчивающимъ курсъ въ учебныхъ заведеніяхъ, оно, естественно, должно зорко наблюдать за ходомъ дѣла въ нихъ и результатами обученія,—и потому школа является преимущественно правительственною, да и частныя училища, стремясь къ полученію правъ, должны устраиваться по образцу правительственныхъ. Вполнѣ понятно также, что правительство, въ видахъ болѣе удобнаго управленія училищами и надзора за ними, стремится свести ихъ, по возможности, къ меньшему числу типовъ, придать имъ какъ можно болѣе опредѣленности и устойчивости,—отсюда ведутъ начало строго опредѣленные уставы, штаты, инструкціи, обязательные учебные планы и учебники. Все это, конечно, придаетъ училищамъ болѣе устойчивости, однообразія, внѣшней стройности, но, вмѣстѣ съ тѣмъ, надо признаться, мертвитъ дѣло обученія и воспитанія. Школа должна быть живымъ общественнымъ организмомъ и, какъ все живое, видоизмѣняться и развиваться въ связи съ развитіемъ знанія и общественныхъ потребностей. Всякая опредѣленная форма, извнѣ данная, только мѣшаетъ организму правильно развиваться, — для него та форма хороша, которая естественно и свободно развивается извнутри, его собственными силами. Всякій учитель, воодушевленный самыми лучшими побужденіями, чувствующій даже призваніе къ педагогическому дѣлу, поступивъ въ школу, долженъ неизбѣжно скоро охладѣть къ своей профессіи. Учитель не только не имѣетъ иниціативы въ той или иной постановкѣ преподаванія, и не только не требуется, чтобы онъ вносилъ въ него нѣчто цѣнное *свое*, но это ему даже возбраняется; ему дана обязательная и обстоятельная до ме-

лочей программа съ инструкціей, гдѣ не только указанъ духъ, или характеръ преподаванія, но рекомендованы и самые пріемы его, даже указанъ и учебникъ. Мало того, строго опредѣлено, сколько и въ какое время пройти, какъ аттестовать учащихся и проч. Преподаватель сразу чувствуетъ, что онъ не хозяинъ своего дѣла, а работникъ, исполняющій заданную ему работу, даже не своими, а указанными ему способами, т. е. совершающій именно то, что дѣлаетъ чиновникъ, притомъ изъ мелкихъ, въ любой канцеляріи. Всякихъ требованій и предписаній столько, что ихъ нелегко всѣ и исполнить. Главное дѣло для учителя — это вѣчно памятовать, чего онъ не долженъ дѣлать, а гдѣ ужъ тутъ ему думать еще объ ученикахъ, о какихъ-нибудь новыхъ и лучшихъ способахъ преподаванія. Чиновники и ревизоры, которымъ поручается надзоръ за ходомъ обученія, интересуются, прежде всего наблюденіемъ, вполнѣ ли соблюдаются уставы, инструкціи и программы и проч. — въ этомъ и прямая обязанность ихъ. Они, по бо́льшей части еще болѣе расхолаживаютъ учителей своею нерѣдко мелочной требовательностью. Мудрено ли послѣ всего сказаннаго, что учителя, мало-по-малу, втягиваются въ указанныя имъ рамки, обращаются въ настоящихъ чиновниковъ, болѣе или менѣе, усердно исполняющихъ свою учительскую повинность? Учебникъ данъ, пріемы указаны,— остается только заставить учащихся усвоить его, чтобы сдать па экзаменѣ—вотъ и все, чего требуетъ служба. Внесеніе же чего-либо своего, сверхъ учебника, или употребленіе какого-либо новаго пріема, кто знаетъ, можетъ быть, причинитъ только одни неудовольствія. Между тѣмъ, учительство да и, вообще, педагогическое дѣло, по существу своему, дѣло живое, требующее души, увлеченія; дѣло это не простая служба, или работа, а искусство и при томъ искусство, имѣющее своимъ объектомъ не мертвый матеріалъ, а живыхъ людей, и должно непремѣнно имѣть просторъ для свободнаго развитія, которое должно всячески поддерживаться и поощряться; слишкомъ строгая и мелочная регламентація тутъ является лишь тормазомъ, могущимъ не только задержать ходъ дѣла, но даже и вовсе остановить его.

Вотъ, чѣмъ болѣе всего и объясняется превращеніе учителя въ зауряднаго чиновника. Съ этой ролью педагоги понемногу

и свыкаются. Мало даровитымъ людямъ она даже приходится и по вкусу; такіе болѣе и болѣе занимаютъ учительскія должности, и типъ учителя-чиновника въ среднеучебныхъ заведеніяхъ становится господствующимъ, и потому со стороны учителей рѣдко замѣчается какое-либо стремленіе поднять свою профессію на бо́льшую высоту. А чѣмъ болѣе понижается уровень учителей въ умственномъ и нравственномъ отношеніи, тѣмъ болѣе приходится заботиться объ усиленіи надзора за ними, о надлежащемъ направленіи ихъ дѣятельности, о томъ, чтобы подробныя программы и учебники гарантировали учебное дѣло. Такимъ образомъ, излишняя регламентація, лишая учителей самостоятельности, понижаетъ ихъ, обращая ихъ дѣло изъ искусства въ ремесло по опредѣленному шаблону; и учителя, сошедшіе на степень простыхъ исполнителей, ремесленниковъ, вызываютъ необходимость особенно тщательнаго надзора за собой и опеки; такъ что даже трудно рѣшить, излишняя ли правительственная регламентація понизила умственный и нравственный уровень учителей, или этотъ невысокій уровень сдѣлалъ необходимою эту регламентацію.

Во всякомъ случаѣ опека правительства надъ школою вполнѣ объяснима и имѣетъ свой raison d'être. Но чего уже никакъ нельзя понять, и никакими способами оправдать — это равнодушнаго и отчасти даже высокомѣрнаго отношенія у насъ ученаго сословія къ средней школѣ. Казалось бы, университеты и другія высшія заведенія, куда поступаютъ окончившіе курсъ въ средней школѣ, должны быть очень заинтересованы тѣмъ, чтобы она была поставлена, какъ слѣдуетъ, и подготовляла бы студентовъ любознательныхъ, способныхъ къ умственному труду, интересующихся знаніемъ. Что же оказывается на дѣлѣ? Можно по пальцамъ перечесть нѣсколько статей, два-три заявленія относительно постановки учебнаго дѣла въ общеобразовательной школѣ, которыя исходятъ отъ представителей науки. Но этого мало. Мы не знаемъ ни одного заявленія со стороны университетскихъ дѣятелей о необходимости, такъ или иначе, знакомить студентовъ, даже тѣхъ, которые прямо предназначаютъ себя къ преподавательской дѣятельности, со взглядами выдающихся мыслителей на педагогическіе

вопросы, съ системами воспитанія и образованія, которыя являются часто прямымъ результатомъ развитія философскихъ трудовъ и умственныхъ движеній. Все это, видите ли, еще не наука,—все это еще слишкомъ свѣжо, отъ всего этого тлѣномъ еще не пахнетъ, и потому здѣсь нѣтъ настоящаго объекта науки [1]).

И вотъ молодой человѣкъ, только что кончившій университетскій курсъ, является учителемъ въ гимназію. Въ университетѣ онъ ни отъ кого не слыхалъ, что учить дѣтей или подростковъ—дѣло не легкое; что это искусство и притомъ искусство немаловажное; что къ нему нельзя приступать, спустя рукава; что надъ нимъ, надъ его задачами и средствами, не мало ломали головы серьезные мыслители. Юноша-учитель, руководясь пословицами: «смѣлымъ Богъ владѣетъ» и «не боги же горшки обжигаютъ», принимается за свое дѣло по большей части рѣшительно и просто. Директоръ или инспекторъ вручитъ ему программу, укажетъ учебникъ, скажетъ, какъ аттестовать учащихся, прибавитъ, пожалуй, нѣсколько замѣчаній о дисциплинарныхъ мѣропріятіяхъ, и дѣло сдѣлано: «Иди съ Богомъ въ классъ и орудуй, какъ Богъ на душу положитъ».

Преподаватель-новичекъ осматривается среди новыхъ товарищей по работѣ и тутъ видитъ, что всѣ, особенно же старые, опытные преподаватели очень просто смотрятъ на свое дѣло,— даже не любятъ и разговаривать о своихъ классныхъ занятіяхъ; заговорятъ развѣ тогда, когда случится какой-нибудь любопытный казусъ на урокѣ... Да и о чемъ тутъ въ самомъ дѣлѣ разговаривать? Вѣдь все указано, и сколько, и какъ, и учебникъ рекомендованъ; надо, чтобы знали его къ экзамену—вотъ и все тутъ. При этихъ условіяхъ надо быть исключительной натурой, чтобы не втянуться въ общую рутину... Рѣдкій изъ преподавателей послѣ пяти-шести лѣтъ учительской практики, т. е. хожденія на уроки по звонку, безконечнаго повторенія одного и того же по учебнику, спрашиванія, выставки отмѣтокъ, не за-

---

[1]) При германскихъ университетахъ существуетъ каѳедра педагогики, а при университетѣ въ Іенѣ есть даже учительская семинарія съ образцовой школой для студентовъ, желающихъ посвятить себя учительской дѣятельности. Впрочемъ, и у насъ недавно возникла педагогическая Академія для лицъ, получившихъ высшее образованіе. *Ред.*

скучаетъ и не начнетъ сѣтовать на свою судьбу, на то, чято взлся за такое «пустое» дѣло, какъ педагогическое. И дѣйствительно, оно для него и пусто, и безсмысленно; оно кажется ему вѣчнымъ повтореніемъ одного и того же, потому что, какъ это ни странно, для него не существуютъ ученики, какъ живые люди; они для него особенныя отвлеченныя существа, обязанныя учить уроки, отвѣчать ихъ и получать за отвѣты надлежащія отмѣтки.

Въ самомъ дѣлѣ, не удивительно ли, что большинство учителей положительно не видятъ въ своихъ ученикахъ живыхъ людей? Многіе ли изъ преподавателей, войдя въ классъ, думаютъ о томъ, что предъ ними 30 или 40 человѣческихъ существъ, размышляющихъ, чувствующихъ, будущихъ самостоятельныхъ дѣятелей, отцовъ семействъ? (Признаться, подъ вліяніемъ обычной снотворной учебы ученики порою мало и напоминаютъ живыхъ людей). Многіе ли изъ преподавателей интересуются тѣмъ, что дѣлается въ душахъ этихъ 30 человѣческихъ существъ, какъ укладываются въ ихъ умахъ уроки, какіе выводы изъ нихъ дѣлаются, приносятъ ли они пользу имъ или нѣтъ?

Если бы учитель обо всемъ этомъ думалъ, то могъ ли онъ считать свое дѣло маловажнымъ? Могли ли бы придти ему мысли о скукѣ? Не подумалъ ли бы онъ скорѣе о томъ, что въ его предметѣ особенно цѣнно для учениковъ, надъ чѣмъ слѣдовало бы ихъ побудить особенно задуматься, какъ это сдѣлать, чтобы они дѣйствительно серьезно подумали о томъ, о чемъ надо; чтобы они почувствовали всю силу и значеніе той или другой истины или мысли? Кажется, все это ужасно просто; кажется даже, что это не болѣе, какъ азбучныя истины, а вотъ, подите-же, забываются онѣ да и все тутъ. Если бы ихъ постоянно помнили, то было бы болѣе настоящихъ, «не скучающихъ» учителей!

Не только ученики являются для большинства учителей какими-то отвлеченными, безличными величинами, «образами безъ лицъ», но и самыя заведенія кажутся неопредѣленными учрежденіями: это лишь зданія, гдѣ въ извѣстныхъ комнатахъ они, преподаватели, въ опредѣленные часы даютъ уроки. Въ большихъ городахъ учителя нерѣдко занимаются въ трехъ-четырехъ, а иногда и въ пяти школахъ—въ каждой по 6, по 8 уроковъ въ недѣлю. Для подобнаго учителя нѣтъ въ сущности ни одного за-

веденія, которое онъ считалъ бы своимъ, съ которымъ были бы тѣсно связаны его духовные интересы. Пять-шесть часовъ въ недѣлю,—вотъ моменты соприкосновенія такого учителя съ заведеніемъ,—въ остальное же время оно для него не существуетъ. Живого интереса заведеніе въ своемъ цѣломъ для него по большей части не представляетъ.

Своихъ товарищей, преподавателей, онъ часто яснѣе представляетъ, какъ партнеровъ въ винтъ, чѣмъ какъ сотрудниковъ по школѣ, потому что чаще приходится съ ними встрѣчаться за зеленымъ столомъ, чѣмъ знакомиться съ ихъ педагогическими взглядами на конференціяхъ. Если эти конференціи и собираются, то вовсе не для того, чтобы педагоги могли спѣться между собою, сообразовать свое преподаваніе такъ, чтобы одинъ преподаватель помогалъ другому; чтобы установить нѣкоторое соглашеніе въ требованіяхъ, предъявляемыхъ учащимся[1]); чтобы общими силами правильно организовать жизнь заведенія, а преимущественно для того, чтобы выслушать новыя распоряженія или инструкціи, распредѣлить экзамены, или по разсчету балловъ опредѣлить награды и рѣшить вопросъ о переводѣ учащихся изъ класса въ классъ и пр. Такимъ образомъ, и на конференціяхъ учителя почти не могутъ оказывать на строй, на жизнь заведенія никакого вліянія, не могутъ внести въ него ничего своего. Мудрено ли, что заведеніе остается для преподавателя въ сущности чужимъ, хотя бы онъ работалъ въ немъ лѣтъ 15 или 20? Учителя обыкновенно и не любятъ конференцій: интереса въ нихъ никакого, а времени тратится на нихъ много... Такимъ образомъ учитель по большей части безучастенъ и къ учащимся, безучастенъ и къ заведенію, которое вовсе и не требуетъ отъ него живого участія; давалъ бы аккуратно уроки да приготовлялъ бы учащихся получше къ экзамену,—вотъ все, чего отъ него желаютъ.

Теперь обратимъ вниманіе на служебное положеніе учителя средняго учебнаго заведенія у насъ. По правдѣ сказать,

---

[1]) Иногда преподаватель даже съ гордостью заявляетъ, что ему нѣтъ дѣла до работы его товарищей, что онъ «гнетъ свою линію» и только, не заботясь о томъ, насколько отъ его чрезмѣрныхъ требованій страдаетъ, можетъ быть, общее дѣло.

Ред.

чины не совсѣмъ-то идутъ къ такимъ профессіямъ, какъ профессорская или учительская.

Чинъ имѣетъ значеніе тамъ, гдѣ имъ обусловливается занятіе извѣстной должности, какъ, наприм., въ военной службѣ, гдѣ, сообразно повышенію въ должностяхъ, повышается и чиновный титулъ. Въ ученой и учебной должности этого собственно нѣтъ: здѣсь образовательный цензъ и ученая степень даютъ право занять учительскую должность или каѳедру профессора. Здѣсь прогрессъ въ знаніи и талантъ опредѣляютъ значеніе и цѣну дѣятельности; они сами по себѣ цѣннѣе всякихъ чиновъ. На преподавательскую дѣятельность въ университетѣ или въ гимназіи слѣдуетъ смотрѣть, какъ на искусство, подобно тому, какъ на дѣятельность писателя, оратора, артиста, художника. Въ преподавателѣ, чтобы придать ему надлежащее значеніе, надо именно знаніе и талантъ цѣнить выше одной лишь точной исполнительности и аккуратности, свойствъ, достаточныхъ для исполненія обязанностей столоначальника или ротнаго командира, но не для учителя.

Если же почему-либо требуется приравнивать учителя къ чиновнику, то званіе учителя въ служебномъ отношеніи должно быть непремѣнно поднято и приравнено къ профессорскому.

Развѣ не можетъ случиться, что изъ нѣсколькихъ кончившихъ курсъ въ университетѣ молодыхъ людей болѣе даровитый, но не чувствующій особенной склонности къ кабинетной работѣ, пожелаетъ быть преподавателемъ въ среднемъ учебномъ заведеніи [1]), а менѣе даровитый, но болѣе усидчивый и тщеславный, пожелаетъ во что бы то ни стало добиться ученыхъ степеней, а потомъ томитъ своихъ слушателей бездарными лекціями? Почему же даровитый преподаватель, несомнѣнно приносящій большую пользу сотнямъ подростковъ, въ служебномъ отношеніи долженъ стоять ниже профессора, томящаго своими безполезными лекціями десятокъ обязательныхъ слушателей?

---

[1]) Извѣстно, что покойному автору статьи предлагали по окончаніи имъ курса остаться при университетѣ и сулили въ будущемъ каѳедру, но онъ предпочелъ болѣе скромное поприще учителя, къ которому всегда чувствовалъ призваніе

Ред.

Надо признаться, что въ нашемъ отечествѣ учительскій трудъ не пользуется достаточнымъ уваженіемъ и въ обществѣ. Педагоги, которымъ приходилось вращаться не только въ высшемъ слоѣ, но и въ среднемъ кругѣ «людей со средствами», чиновниковъ съ хорошимъ содержаніемъ и пр., конечно, согласятся, что въ большинствѣ случаевъ отношеніе къ учителямъ, учительницамъ и воспитателямъ пренебрежительное. Въ высшемъ слоѣ, гдѣ обыкновенно господствуетъ утонченная деликатность, гдѣ и прислугѣ говорятъ «вы», пренебрежительное отношеніе къ учителямъ по большей части искусно прикрыто изящными формами вѣжливости. Въ этой средѣ, конечно, встрѣчаются и такія высокопросвѣщенныя лица, которыя понимаютъ цѣну хорошаго педагога. Но чѣмъ ниже будемъ мы спускаться по общественной лѣстницѣ, тѣмъ рѣже будутъ встрѣчаться истинно просвѣщенные люди (которыхъ у насъ и вообще то очень мало, а въ купеческой средѣ они совсѣмъ рѣдкое явленіе), тѣмъ рѣжче и жестче будетъ сказываться пренебрежительное отношеніе къ учительской профессіи. Не мало содѣйствуетъ этому и то обстоятельство, что, какъ сказано выше, въ служебномъ отношеніи по классу должности въ правительственныхъ заведеніяхъ учитель поставленъ невысоко и долженъ, чтобы повыситься по службѣ, перейти на административныя должности инспектора или директора, т. е. оставить или значительно ограничить свою преподавательскую дѣятельность, къ которой онъ можетъ чувствовать призваніе, для административной, къ которой порою у него нѣтъ никакой склонности.

Общественное положеніе неразрывно связано съ матеріальнымъ. Что бы вы ни говорили о высокомъ значеніи наставницы вообще, но если вы платите наставницѣ вашего сына столько же, сколько вашей кухаркѣ, то позволительно не только усомниться въ искренности вашихъ словъ, но и въ томъ, чтобы эта наставница у васъ могла стать на должную высоту въ глазахъ окружающихъ.

Извѣстно, что матеріальное положеніе даже учителей средне-учебныхъ заведеній далеко незавидно, и лишь въ рѣдкихъ случаяхъ преподаватель здѣсь при полныхъ тридцати урокахъ въ состояніи заработать отъ 1800 до 2250 р., что для молодого и

одинокаго учителя, можетъ быть, и очень хорошо; но для семейнаго человѣка этого мало, и съ такимъ содержаніемъ въ большомъ городѣ при теперешней дороговизнѣ не прожить. Это обстоятельство наноситъ очень существенный вредъ учительской профессіи. Нужда и желаніе жить не хуже товарищей, избравшихъ болѣе выгодныя занятія, чѣмъ педагогическія, побуждаютъ учителей искать частныхъ уроковъ. Случается, что нѣкоторые, и по бо́льшей части даровитые преподаватели, увлекаясь наживой, набираютъ столько уроковъ, что цѣлые дни буквально рыщутъ изъ одного конца города въ другой, едва успѣвая мимоходомъ пообѣдать гдѣ-нибудь въ ресторанѣ. Изъ такихъ преподавателей и вырабатывается весьма распространенный въ большихъ городахъ типъ учителей-промышленниковъ. Они, не имѣя вовсе досуга, не могутъ, конечно, слѣдить за науками, составляющими ихъ учительскую спеціальность, не имѣютъ возможности обдумывать своихъ уроковъ, усовершенствовать пріемовъ и обращаются чаще всего въ ремесленниковъ-педагоговъ.

Къ этому же разряду надо отнести многихъ составителей руководствъ. Имѣя въ виду матеріальную выгоду, а не выработку серьезныхъ учебниковъ новаго типа (для чего требуются и основательныя знанія и талантъ), они обыкновенно спѣшатъ поскорѣе воспользоваться послѣднимъ циркуляромъ или учебнымъ планомъ, чтобы выкроить новый учебникъ изъ старыхъ въ духѣ новыхъ требованій. Посмотрите, какое множество всевозможныхъ учебниковъ, особенно хрестоматій и задачниковъ, каждый годъ появляется на книжномъ рынкѣ; но, вглядѣвшись въ нихъ пристальнѣе, вы будете поражены отсутствіемъ оригинальности и таланта въ нихъ; вы увидите, что это по бо́льшей части работа спѣшная, перекройка стараго на новый фасонъ, перекраска въ новую краску,—и все это обиліе новыхъ учебниковъ и пособій, которое сначала могло показаться вамъ свидѣтельствомъ большой педагогической производительности, затѣмъ приведетъ васъ въ грустное раздумье о томъ, что почти весь этотъ книжный хламъ есть не болѣе, какъ продуктъ малой совѣстливости, смѣлой бездарности и алчности къ легкой наживѣ.

И все это есть прямое слѣдствіе ненормальнаго положенія педагогическаго дѣла и учителей.

Между тѣмъ матеріальное положеніе учителей можетъ быть улучшено даже безъ особенныхъ затратъ, хотя на это дѣло не слѣдуетъ бояться расходовъ.

Прежде всего всѣ начинающіе учителя могли бы прослужить года два или три въ званіи кандидатовъ на учительскую должность, причемъ имъ можно бы предоставлять извѣстное число уроковъ подъ руководствомъ опытныхъ преподавателей. Вознагражденія за эти уроки можно положить вдвое меньше, чѣмъ за урокъ штатнаго преподавателя. Достойные кандидаты поступаютъ черезъ три года въ штатные учителя [1]).

Затѣмъ въ младшихъ и среднихъ классахъ однородные предметы, какъ русскій языкъ, словесность, исторія, а также географія и естествовѣдѣніе, могутъ быть соединяемы въ однѣхъ рукахъ, да и въ старшихъ классахъ такіе предметы, какъ исторія, словесность, математика и физика могутъ не только безъ ущерба, но съ большой пользой для дѣла соединяться въ однѣхъ рукахъ. Отъ этого выигрываетъ и самое преподаваніе, такъ какъ однородные предметы приводятся въ надлежащую связь между собою, выигрываетъ и заведеніе, болѣе привязывая къ себѣ учителя, выигрываетъ и послѣдній, сосредоточи.

---

[1]) Въ другомъ мѣстѣ В. Д. предлагаетъ слѣдующій проектъ для улучшенія матеріальнаго положенія учителей:

«Необходимо, по нашему мнѣнію, раздѣлить учителей по времени службы и вознагражденія на разряды и рѣзче выразить прогрессивное увеличеніе содержанія учителей. Примѣрно слѣдовало бы установить слѣдующіе разряды: 1) *кандидатъ* на должность учителя (годъ или первые два года), 2) *учитель* (въ теченіе 15 лѣтъ), 3) *старшій* учитель (въ теченіе послѣднихъ 10 лѣтъ), 4) *заслуженный старшій учитель* (если остается на службѣ послѣ 25 лѣтъ). *Кандидатъ* на должность учителя приготовляется къ ней въ теченіе года или двухъ и за исполненіе нѣкоторыхъ воспитательскихъ или надзирательскихъ обязанностей получаетъ при заведеніи комнату и содержаніе въ 600 рублей. *Учитель* при 20—24 урокахъ получаетъ поурочную плату по 60 руб. за годовой часъ въ первыя 5 лѣтъ, во второе пятилѣтіе—по 80, въ третье—по 100 р. *Старшій учитель* въ первое пятилѣтіе получаетъ по 120 рублей, во второе—по 150 рублей. По выслугѣ 25 лѣтъ *старшій учитель* получаетъ пенсію въ 1500 рублей, а учитель по выслугѣ пятнадцати лѣтъ 750».

вая свои силы въ одномъ заведенiи и больше освоиваясь съ учениками своими [1]).

Вмѣстѣ съ тѣмъ слѣдуетъ на учителей возлагать воспитательскiя обязанности, устранивъ вовсе воспитателей и гувернеровъ и давая за эти обязанности около тысячи рублей и квартиры при заведенiи.

Всѣ эти мѣры могутъ привести къ тому, что матерiальное положенiе учителей будетъ значительно поднято. Слѣдуетъ, чтобы размѣры его были доведены до того, чтобы учитель, прослужившiй въ заведенiи лѣтъ 10—15, при готовой квартирѣ имѣлъ бы возможность получать всего за учительскiя и воспитательскiя обязанности тысячъ до трехъ [2]). При этихъ условiяхъ преподаватель могъ бы всецѣло принадлежать тому заведенiю, гдѣ онъ служитъ.

Особенно важно позоботиться объ обезпеченiи преподавателей и послѣ службы,—о пенсiи: тѣ 750 рублей, которые теперь даются обыкновенно преподавателямъ, далеко недостаточны. Можно было бы установить бо́льшiй вычетъ изъ жалованiя для образованiя эмеритуры, такъ чтобы учитель могъ разсчитывать на полученiе по выходѣ въ отставку около 1500 рублей въ годъ.

Увеличенiе вознагражденiя вызывается прежде всего тѣмъ, что жизнь за послѣднiе годы стала чуть не вдвое дороже, чѣмъ прежде: все,—и съѣстные припасы, и одежда, и обувь, и прислуга поднялись въ цѣнѣ даже болѣе, чѣмъ вдвое. Притомъ вѣдь и плата за ученiе значительно повысилась, естественно повысить и вознагражденiе за трудъ преподавателей. Только при улучшенiи матерiальнаго положенiя учителя можно разсчитывать, что способные люди не будутъ избѣгать учительской професссiи, такъ какъ тогда и общественное положенiе ихъ нѣсколько поднимется.

Было бы весьма полезно во всѣхъ округахъ при попечите-

---

[1]) Едва ли это было бы возможно въ настоящее время при громадныхъ успѣхахъ, сдѣланныхъ хотя бы исторiей и исторiей словесности. Специализацiя стала необходимой. *Отъ ред.*

[2]) *Заслуженными* учителями, конечно, будутъ оставлены лишь особенно выдающiеся и талантливые.

ляхъ устроить совѣты изъ выдающихся, заслуженныхъ учителей, выслужившихъ пенсіи. Своимъ опытомъ и знаніемъ педагогическаго дѣла они, конечно, могли бы быть весьма полезны при обсужденіи различныхъ учебно-воспитательныхъ вопросовъ, которые обыкновенно рѣшаются теперь канцелярскимъ путемъ. Опытныхъ педагоговъ, членовъ упомянутыхъ совѣтовъ, можно было бы въ случаѣ надобности посылать и для ревизіи учебно-воспитательной стороны заведеній. Такіе ревизоры, сами бывшіе въ теченіе многихъ лѣтъ учителями или воспитателями, во-первыхъ, гораздо лучше могли бы оцѣнить ходъ обученія и воспитанія, чѣмъ чиновники по особымъ порученіямъ или окружные инспектора по большей части изъ молодыхъ людей, далеко еще не умудренныхъ опытомъ, а во-вторыхъ, ихъ ревизія, какъ лицъ пожилыхъ, компетентныхъ, прослужившихъ долгое время въ учительскомъ званіи, не вызывала бы того горького чувства обиды, какое невольно испытывается учителями, когда оцѣнивать ихъ труды являются люди сравнительно съ ними молодые и менѣе ихъ опытные. Наконецъ, должность членовъ педагогическаго совѣта при попечителѣ подняла бы нѣсколько въ служебномъ отношеніи званіе учителя. Въ настоящее время хорошій, талантливый учитель по службѣ, какъ уже замѣчено выше, стоитъ гораздо въ худшихъ условіяхъ, чѣмъ товарищъ его по университету, избравшій себѣ канцелярскую дѣятельность и могущій дослужиться при меньшихъ способностяхъ, чѣмъ первый, до высшихъ степеней. Назначеніе учителей на должность инспектора или директора тутъ не можетъ идти въ разсчетъ, потому что обѣ эти должности требуютъ административныхъ способностей, распорядительности, бдительности и проч., которыми можетъ и не обладать самый способный учитель. Талантливый преподаватель на своемъ мѣстѣ не менѣе дорогъ, чѣмъ расторопный инспекторъ, и потому отрывать человѣка отъ того дѣла, къ которому онъ чувствуетъ призваніе, и на которомъ онъ приноситъ громадную пользу, не основательно: напротивъ, надо его тутъ, на этомъ самомъ мѣстѣ, въ качествѣ учителя, цѣнить и матеріально увеличивая постепенно ему вознагражденіе, и нравственно, отличая его почетными наградами, чтобы всѣмъ ясно было, что «не мѣсто краситъ че-

ловѣка, а человѣкъ—мѣсто», и что учительская служба цѣнится не меньше, чѣмъ канцелярская.

Есть еще недостатокъ въ нашей современной школѣ, притомъ недостатокъ громадной важности, который самымъ пагубнымъ образомъ отражается и на ученикахъ, и на всей жизни школы; недостатокъ этотъ—рознь школы съ обществомъ. Казенное учебное заведенiе, мужское и женское, нерѣдко является для родителей словно департаментомъ какимъ-то, а наставники —чиновниками, по отношенiю къ которымъ родители лишь робкiе просители. И просьбы ихъ по большей части состоятъ въ томъ, чтобы пожалѣть ихъ дѣтей, пощадить, не оставлять ихъ на второй годъ за незнанiе какого-нибудь отдѣла грамматики или математики, изучить который можно въ три дня. И слышатъ просители въ отвѣтъ обыкновенно слова: «Ничего сдѣлать не могу!» — «Вѣдь я долженъ исполнять инструкцiю». — «Таково распоряженiе начальства» и проч., и проч.

Рѣдко, очень рѣдко отъ родителей вы услышите одобрительные отзывы о преподавателяхъ, учащихъ ихъ дѣтей въ казенномъ учебномъ заведенiи; за то часто увидите враждебное чувство къ нимъ. —«Бездушные чиновники, для которыхъ какiе-то пункты и параграфы какихъ-то инструкцiй дороже живыхъ людей». Вотъ тѣ отзывы, которые приходится слышать порой объ учителяхъ даже отъ образованныхъ людей.

Такое отношенiе родителей къ школѣ и ея представителямъ отражается на дѣтяхъ,—они вѣдь если и не слышатъ прямыхъ порицанiй, то чуютъ то недоброе чувство къ школѣ, какое питаютъ къ ней родители. Во всякомъ случаѣ добраго слова о ней и учителяхъ въ семьѣ по бо́льшей части дѣти не слышатъ. А вѣдь родители должны быть вѣрными союзниками и сотрудниками школы.

Не поразительно ли въ самомъ дѣлѣ это? Какъ будто хлопочутъ о томъ, чтобы и открытая школа воспитывала въ учащихся то или другое чувство, надлежащее настроенiе, содѣйствовала выработкѣ правильныхъ убѣжденiй и проч., и проч.; кажется, будто даже заботятся о томъ, чтобы установить надзоръ за учениками и внѣ школы, и въ то же время эта школа всячески сторонится отъ родителей. Какой могучей воспита-

тельной и образовательной силы при этомъ лишается она! Если бы родители относились съ полнымъ довѣріемъ къ наставникамъ, видѣли бы въ нихъ дѣйствительный интересъ къ судьбѣ своихъ дѣтей, какихъ только интересныхъ и важныхъ въ воспитательномъ отношеніи вещей ни узнали бы они отъ родителей! Имъ, родителямъ, слѣдящимъ за своими дѣтьми и знающимъ ихъ во сто кратъ больше, чѣмъ школа, извѣстно не только то, что выносятъ ихъ дѣти изъ школы, но и то, что творится въ ея стѣнахъ, извѣстно нерѣдко многое, что и не снилось десяткамъ ревизоровъ, чего не вѣдаютъ даже инспекторъ и директоръ. Поговорить съ такими родителями по душѣ очень не мѣшало бы! Даже и тѣ родители, которые по своему уму и образованію прямыми помощниками школѣ быть не могутъ, всетаки принесутъ при должныхъ отношеніяхъ большую пользу: наставникъ ближе познакомится съ понятіями и взглядами отца или матери своего воспитанника, и многое, что въ немъ было непонятно и загадочно воспитателю, можетъ вдругъ озариться яркимъ свѣтомъ, и понялъ бы тутъ наставникъ и свое несправедливое отношеніе къ нему, и какое средство наиболѣе можетъ подѣйствовать на него; многое понялъ бы наставникъ, о чемъ раньше и въ голову ему не приходило... И кто знаетъ, быть можетъ, тутъ созналъ бы онъ все великое, святое значеніе своего дѣла и многое могъ бы сдѣлать, несмотря даже на сотни неблагопріятныхъ условій.

Да, чрезвычайно важна связь, самая тѣсная, органическая связь школы съ обществомъ, въ лицѣ родителей, отдающихъ ей своихъ дѣтей. Общество есть та естественная почва, которая питаетъ, даетъ жизнь ей... Безъ этой почвы школа подобна растенію, вырванному съ корнемъ изъ земли, и можетъ только чахнуть и сохнуть.

Кромѣ того, для учителей и учительницъ, которые признаны способными преподавать, необходима извѣстная доля свободы въ способахъ и пріемахъ преподаванія. Надо ли повторять такія общеизвѣстныя истины, что все живое, развивающееся, растущее требуетъ нѣкотораго простора, что отсутствіе свободы глушитъ дарованіе, которому нельзя проявиться, что, наконецъ, безъ нея не только нѣтъ роста и развитія, но даже и то живое,

что есть уже въ наличности у учителя, глохнетъ и хирѣетъ. Безъ нѣкоторой свободы въ выборѣ и употребленіи тѣхъ или иныхъ пріемовъ, при непрерывномъ исполненіи лишь однихъ только предписаній и указаній мало-по-малу и создается почва, удобная, можетъ быть, для выработки аккуратныхъ и исполнительныхъ чиновниковъ, но никоимъ образомъ не педагоговъ, которымъ должно быть присуще въ извѣстной степени творчество.

Если нужна учителю извѣстная доля свободы въ его дѣятельности, то необходима и свободная критика ея; въ живомъ спорѣ, при обмѣнѣ мыслей, вырабатываются понятія и растетъ умъ. Этому въ высшей степени содѣйствуютъ педагогическія собранія и учительскіе съѣзды, почему въ интересахъ дѣла необходимо ихъ всѣми мѣрами поддерживать [1]).

Слѣдуетъ замѣтить, что несмотря на всѣ неблагопріятныя условія, и въ средѣ преподавателей казенной средней школы встрѣчаются, но, къ сожалѣнію, лишь какъ исключенія, живые и даровитые преподаватели, не поддающіеся рутинѣ и сердечно относящіеся къ своему дѣлу. Великимъ счастьемъ бываетъ для школы, если среди ея учительскаго персонала найдется два-три такихъ лица, даже хоть одно. Такому лицу обязаны бываютъ кончающіе курсъ тѣмъ, что не совсѣмъ гибнутъ въ нихъ пытливость и жажда знанія.

Учительница.

Ея свойства и преимущества предъ учителемъ. Причины почему учительницы и учителя элементарныхъ школъ выше преподавателей среднеучебнаго заведенія. Неблагопріятныя условія педагогическаго труда въ сельской школѣ. Выводы.

Теперь остановимся на явленіи болѣе отрадномъ въ педагогической средѣ, на учительницѣ,—сначала на учительницѣ средней общеобразовательной школы въ большомъ городѣ.

---

[1]) Такіе періодическіе съѣзды охотно бы устраивались учителями средней школы, но имъ это, къ сожалѣнію, не всегда разрѣшается. *Ред.*

Если доводилось читателю бывать въ средѣ учительницъ и присутствовать на ихъ урокахъ, вообще, приглядываться къ ихъ педагогической дѣятельности, то онъ согласится съ нами, что сразу бросаются въ глаза двѣ отличительныя черты, выгодно отличающія учительницъ отъ учителей,—это большая добросовѣстность въ отношеніи къ своимъ обязанностямъ и большая сердечность въ отношеніи къ учащимся—два качества въ педагогическомъ дѣлѣ весьма цѣнныя. Учительницы гораздо рѣже манкируютъ, чѣмъ учителя, рѣдко опаздываютъ на уроки, не оставляютъ непоправленными ученическихъ работъ и проч. Дѣти, малоуспѣшныя или почему либо отставшія отъ класса, вызываютъ у учительницъ гораздо болѣе, чѣмъ у учителей, искренняго участія, болѣе желанія помочь имъ, хотя бы это стоило и большого труда, и значительной затраты времени. Онѣ съ полной готовностью по своему почину устраиваютъ нерѣдко особыя внѣклассныя, безвозмездныя занятія для слабыхъ ученицъ и пр. Мало этого, между учительницами несравненно болѣе лицъ, интересующихся изученіемъ теоріи и практики педагогическаго дѣла: онѣ усердныя читательницы педагогическихъ сочиненій и журналовъ, онѣ гораздо усерднѣе, чѣмъ учителя, посѣщаютъ педагогическія собранія. Среди учительницъ если и встрѣтится увлекающаяся корыстнымъ чувствомъ и набирающая черезчуръ много частныхъ уроковъ, то это будетъ во всякомъ случаѣ рѣдкимъ исключеніемъ. Не встрѣтите тутъ ничего напоминающаго педагога-чиновника. Сухой формализмъ и холодная оффиціальность, характеризующіе его, чужды вообще женской натурѣ. Напротивъ того, среди учительницъ вы встрѣтите на каждомъ шагу занимающихся съ увлеченіемъ своимъ дѣломъ. Учительницы со временемъ, когда научное образованіе ихъ повысится до одного уровня съ высшимъ мужскимъ образованіемъ, навѣрно замѣнятъ вслѣдствіе указанныхъ выше свойствъ учителей не только въ женскихъ гимназіяхъ, но даже и въ низшихъ классахъ мужскихъ заведеній [1]).

---

[1]) Это предсказаніе покойнаго В. Д., относящееся еще къ 1891 году, начинаетъ теперь сбываться; не мало учительницъ, окончившихъ курсъ въ Жен. Пед. Институтѣ или на Высшихъ курсахъ, преподаютъ уже и въ старшихъ классахъ женскихъ гимназій и въ низщихъ классахъ мужскихъ гимназій. *Ред.*

На низшей ступени, т. е. въ элементарныхъ школахъ, городскихъ и сельскихъ, учительница давно завоевала себѣ почетное мѣсто. Въ этихъ школахъ, гдѣ все учебное дѣло въ рукахъ учительницы, мы нерѣдко встрѣчаемъ лицъ, увлекающихся своими обязанностями даже до самопожертвованія.

Намъ, по крайней мѣрѣ, доводилось не разъ просто любоваться тѣмъ горячимъ увлеченіемъ, которое звучало въ голосѣ, блистало въ глазахъ учительницъ, когда онѣ говорили о своихъ школахъ, о завѣтныхъ мечтахъ, какія думали осуществить... Да, думалось намъ при этомъ,—такія работницы могутъ многое сдѣлать, потому что въ нихъ таится великая педагогическая сила,—это живая душа, которая вся переходитъ въ ихъ дѣло, и потому-то оно у нихъ живое. Тутъ не приходится думать объ отмѣткахъ за вниманіе, прилежаніе и успѣхи, а могутъ обходиться и вовсе безъ нихъ, тутъ и рѣчи нѣтъ о переутомленіи, потому что дѣти учатся въ классѣ и учатся охотно, здѣсь не хлопочутъ особенно о дисциплинѣ, о штрафныхъ журналахъ, о разныхъ степеняхъ наказаній, потому что во всемъ этомъ нѣтъ особенной нужды.

Въ сельскихъ школахъ, въ деревняхъ, гдѣ положеніе учительницы и матеріальное, и во всѣхъ другихъ отношеніяхъ крайне трудное, она является въ буквальномъ смыслѣ настоящей подвижницей. И это не исключительное, но типическое явленіе. Типъ этотъ подмѣченъ уже въ нашей литературѣ, и онъ, дѣйствительно, заслуживаетъ полнаго вниманія (напр., въ повѣсти В. Крестовскаго—псевдонимъ—«Наша семья»). Надо замѣтить, что какъ въ городской, такъ и въ сельской школѣ, учителя и особенно учительницы стоятъ въ педагогическомъ отношеніи нерѣдко гораздо выше учителей среднихъ общеобразовательныхъ заведеній. Учителя и учительницы городскихъ и сельскихъ школъ относятся къ своему дѣлу гораздо добросовѣстнѣе, серьезнѣе и съ большимъ интересомъ, чѣмъ учителя съ университетскими дипломами. Между сельскими и городскими учителями встрѣчаются, подобно учительницамъ, и притомъ нерѣдко, лица, до самозабвенія преданныя своему дѣлу, настоящіе миссіонеры просвѣщенія. Это по большей части люди, прошедшіе курсы учительскихъ семинарій и учительскихъ институтовъ.

Объяснить поразительное и съ перваго взгляда непонятное явленіе, что учительницы и учителя городскихъ элементарныхъ и сельскихъ школъ значительно превосходятъ въ педагогическомъ отношеніи учителя среднеучебныхъ заведеній, получившаго высшее образованіе, нетрудно.

Преподавательницы средней школы, а также учительницы и лучшіе учителя народныхъ школъ по большей части получили нѣкоторую педагогическую подготовку: они кончили свое образованіе или на педагогическихъ курсахъ, или прошли 8-ой педагогическій классъ женской гимназіи, или получили подготовку въ учительскомъ институтѣ или учительской семинаріи. Во всякомъ случаѣ,—это люди, слыхавшіе о томъ, что задачи педагогическаго дѣла очень почтенны и серьезны, знающіе, что натура ребенка имѣетъ свои особенности и права, и потому различные пріемы преподаванія, приноровленные къ возрасту, вовсе не маловажная вещь. Отсюда у этихъ учительницъ и учителей живой педагогическій интересъ. Притомъ въ низшихъ училищахъ, городскихъ и сельскихъ, на учителей и учительницъ возлагается обыкновенно все веденіе школы, и они часто всѣмъ существомъ отдаются своему дѣлу, ихъ жизненные интересы сливаются съ интересами школы; тутъ они живо чувствуютъ все значеніе своихъ трудовъ на благо школы, и она становится для такихъ наставниковъ или наставницъ дорогимъ дѣтищемъ. Обо всѣхъ своихъ ученикахъ и ученицахъ они имѣютъ не только ясное понятіе, но и живое представленіе, и могутъ во всякое время безъ какихъ-либо приготовленій представить характеристики ихъ. Въ этомъ отношеніи справедливость требуетъ сказать, что учителя гимназическіе, корпусные, институтскіе стоятъ гораздо ниже: они носятся ежедневно въ дообѣденное время по урокамъ въ учебныхъ заведеніяхъ, а послѣ обѣда по частнымъ урокамъ, подобно врачамъ-практикамъ, разъѣзжающимъ по визитамъ.

Итакъ, мы отмѣтили обстоятельства, благопріятныя для учащихъ въ низшихъ заведеніяхъ въ педагогическомъ отношеніи: подготовку къ учебно-воспитательному дѣлу, нѣкоторую свободу въ способахъ преподаванія, тѣсную и живую связь съ той школой, въ которой сосредоточиваются всѣ силы учащихъ.

Все это, безъ всякаго сомнѣнія, въ сильной степени обусловливаетъ здѣсь и успѣхъ, и жизненность педагогическаго труда. Къ этому слѣдуетъ добавить, что низшая школа болѣе связана съ той средой, для которой предназначена, и къ хорошимъ учителямъ и учительницамъ крестьяне всегда относятся съ уваженіемъ и благодарностью: трудно найти и среди простого народа людей, которые сомнѣвались бы въ пользѣ умѣнья читать и писать, тогда какъ между родителями дѣтей, посѣщающихъ среднеучебныя заведенія, найдется не мало лицъ, не вѣрящихъ въ пользу нѣкоторыхъ преподаваемыхъ тамъ предметовъ.

Притомъ деревенскіе ребятишки, свѣжіе, неизбалованные, представляютъ немало интереса. Во всякомъ случаѣ учащіе въ низшихъ школахъ, несмотря на трудность, болѣе чувствуютъ полезность своего труда и потому испытываютъ и большее нравственное удовлетвореніе, чѣмъ преподаватели отдѣльныхъ предметовъ въ средней школѣ.

Теперь укажемъ и неблагопріятныя условія педагогическаго труда въ низшихъ школахъ. Прежде всего бросается въ глаза совсѣмъ ужъ нищенское вознагражденіе учащимъ въ большинствѣ сельскихъ школъ. Здѣсь триста рублей въ годъ являются чуть ли не самымъ крупнымъ вознагражденіемъ, и встрѣчаются школы, гдѣ оно спускается до ста двадцати рублей. Любой простой ремесленникъ зарабатываетъ больше, и нужно положительно самоотверженіе со стороны учителей и учительницъ, чтобы браться за трудъ, такъ скудно обезпеченный; дѣйствительно, иногда приходится смотрѣть на нѣкоторыхъ учителей и учительницъ, какъ на подвижниковъ и подвижницъ. Такое положеніе дѣла совсѣмъ ненормально. Оно является не только вопіющей несправедливостью, но и не можетъ не отзываться вредно и на самомъ трудѣ; перебиваясь, какъ рыба объ ледъ, терпя во всемъ нужду, порою просто даже недоѣдая, находясь вѣчно въ тревожномъ состояніи отъ заботъ о завтрашнемъ днѣ, народные учителя, а особенно учительницы, обыкновенно скоро надрываютъ свои силы и, несмотря часто на увлеченіе, энтузіазмъ, съ которыми они отдаются своему дѣлу, принуждены бываютъ оставлять его вслѣдствіе разстроеннаго здоровья.

Итакъ, улучшеніе матеріальнаго положенія народнаго учи-

теля, является настоятельной необходимостью. Minimum его содержанія мы считали бы при готовой квартирѣ и огородѣ въ 300 рублей; сумма эта должна увеличиваться прогрессивно чрезъ каждое пятилѣтіе на одну пятую часть. Пенсіи учителямъ сельскихъ школъ по меньшей мѣрѣ должны быть въ 180 руб. чрезъ 15 лѣтъ, и 360 чрезъ 25 лѣтъ. Учителя городскихъ школъ съ высшимъ учебнымъ цензомъ, т. е. кончившіе курсъ въ учительскихъ институтахъ, должны получать жалованья и пенсіи вдвое большія, чѣмъ учителя начальныхъ школъ; учительницы школъ разныхъ категорій должны получать содержаніе, сообразно своему учебному цензу, одинаковое съ учителями.

Особенно поражаетъ своей несообразностью и несправедливостью господствующій у насъ взглядъ на вознагражденіе учительницъ за педагогическій трудъ: имъ часто и въ средней, и въ низшей школѣ даютъ меньшее вознагражденіе за уроки, чѣмъ учителямъ. Почему это? Потому ли, что силъ у женщины меньше, чѣмъ у мужчины? Потому ли, что въ большинствѣ случаевъ женщина относится сердечнѣе къ своему дѣлу и трудится усерднѣе? Могутъ возразить, пожалуй, потому, что мужчинѣ приходится поддерживать семью свою, а женщина, если работаетъ, то для себя одной. Но вѣдь учителю даютъ извѣстное вознагражденіе, даже не спрашивая, холостъ онъ или нѣтъ, и женатымъ не даютъ больше, чѣмъ холостымъ. А равно и не спрашиваютъ учительницъ, приходится ли имъ помогать своей семьѣ или нѣтъ. Какъ ни посмотрѣть на дѣло, все не находишь достаточнаго основанія оцѣнивать женскій трудъ ниже мужского и притомъ на такомъ поприщѣ, гдѣ женщина въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ даже предпочтительнѣе мужчины.

Другимъ неблагопріятнымъ условіемъ для учащихъ въ низшей сельской школѣ является особенно то, что имъ крайне трудно, конечно, гораздо труднѣе, чѣмъ учащимъ въ большихъ городахъ, самимъ совершенствоваться въ знаніи и въ преподавательскомъ дѣлѣ. Крайне ограниченныя средства не позволяютъ сельскому учителю или учительницѣ пріобрѣтать для себя книги и спеціальные журналы; библіотеки нѣтъ; нѣтъ даже возможности общенія и обмѣна мыслями съ товарищами по ремеслу. Отсюда и ведетъ начало недостатокъ, нерѣдко замѣчаемый у

народныхъ учителей и учительницъ, что они придаютъ болѣе значенія формальной сторонѣ преподаванія, т. е. методическимъ пріемамъ, чѣмъ реальной, т. е. содержанію уроковъ, знаніямъ; притомъ къ методическимъ пріемамъ, усвоеннымъ ими въ учительской семинаріи, они относятся словно къ какимъ-то священнымъ обрядамъ, отъ которыхъ нельзя отступать ни на іоту.

Изъ всего сказаннаго видимъ, что положеніе учителя общеобразовательнаго заведенія нужно считать особенно неблагопріятнымъ для успѣха педагогическаго дѣла; нельзя сказать также, чтобы положеніе учительницы средней школы и еще болѣе учительницы и учителя сельской школы было достаточно благопріятно.

Какъ же помочь бѣдѣ? Какими способами поднять педагогическій интересъ, оживить дѣло воспитанія и обученія у насъ и привлечь къ нему даровитыхъ работниковъ?

Отвѣты на эти вопросы, кажется намъ, довольно ясно вытекаютъ изъ того, что сказано выше.

1) Прежде всего слѣдуетъ позаботиться о томъ, чтобы всѣ желающіе посвятить себя учительской дѣятельности, получали по возможности болѣе солидную подготовку къ своей профессіи, и теоретическую и практическую. Однако, приготовлять хорошихъ учителей, пожалуй, нѣкоторые скажутъ, что здѣсь въ самой сущности лежитъ очевидное заблужденіе. Хорошихъ учителей, скажемъ и мы, готовить нельзя, но можно образованнымъ людямъ, желающимъ посвятить себя учительской профессіи, помочь приготовиться къ ней. А это огромная разница...

Учительскую профессію никоимъ образомъ нельзя приравнивать, какъ это у насъ дѣлается, къ профессіи чиновника, техника, ремесленника. Умъ, знаніе, умѣніе, усердіе—вотъ что требуется для того, чтобы быть хорошимъ архитекторомъ, инженеромъ, морякомъ и т. п. Все это, конечно, требуется и отъ учителя; но этого мало, чтобы онъ былъ хорошимъ учителемъ въ полномъ смыслѣ этого слова. Чтобы стать таковымъ, ему нужна и особая склонность и надлежащее настроеніе,—болѣе же всего нужна любящая, чуткая, отзывчивая душа. Ему приходится имѣть дѣло не съ мертвымъ матеріаломъ, какъ любому

технику, не съ бумагой, какъ чиновнику, а съ живой душой ученика, на которую можетъ воздѣйствовать только живая душа. Дѣятельность учителя вѣрнѣе сравнить съ профессіей артиста, можно приравнять ее къ дѣятельности миссіонера, проповѣдника. Игра артиста, какъ бы умна и искусна она ни была, не тронетъ зрителей, если въ ней «нѣтъ души»; не дрогнутъ и сердца людей отъ словъ проповѣдника, если въ словахъ этихъ не трепещетъ живая душа; безплодны и безполезны уроки учителя, если въ нихъ не чувствуется любви и интереса къ знанію, если не вѣетъ отъ нихъ теплымъ чувствомъ къ «малымъ симъ». Холодное слово учителя, равнодушнаго и къ дѣлу своему, и къ ученикамъ, мало того, что не возбудитъ охоты къ ученію, но охолодитъ души учениковъ, погаситъ даже и порывы къ знанію, если они были у нихъ.

Отсюда ясно, что «готовить *хорошихъ* учителей», понимая эти слова въ полномъ ихъ смыслѣ, нельзя, точно такъ же, какъ нельзя готовить истинныхъ артистовъ, талантливыхъ художниковъ, искреннихъ и горячихъ проповѣдниковъ и т. д. Все, что въ предѣлахъ человѣческихъ, это, какъ сказано выше, всѣми средствами содѣйствовать желающимъ и способнымъ людямъ дѣлаться хорошими учителями. Какъ же должна быть организована подготовка къ педагогической дѣятельности? [1]). На этотъ счетъ взгляды расходятся. Одни полагаютъ, что лучшій способъ для подготовки учителей—это интернатъ, въ которомъ будущіе учителя получаютъ и высшее образованіе, и подготовку къ учительской профессіи. Другіе полагаютъ, что достаточно будетъ, если молодые люди, получившіе образованіе въ университетѣ, будутъ изучать искусство преподаванія избранныхъ ими предметовъ подъ руководствомъ опытныхъ преподавателей при одномъ изъ среднеучебныхъ заведеній. Сторонники перваго взгляда стоятъ за возстановленіе стараго педагогическаго института, который, по мнѣнію извѣстнаго педагога, покойнаго Н. А. Вышнеградскаго, содѣйствовалъ развитію «дара слова» въ буду-

[1]) Проектъ подготовки учителей къ ихъ профессіи приводится дословно изъ статьи «Учительскій вопросъ» (см. «Образованіе» 1893 г.), не помѣщенной въ настоящемъ изданіи, такъ какъ по содержанію она вполнѣ аналогична съ настоящей (за исключеніемъ лишь подробной разработки вышеупомянутаго вопроса). *Ред.*

щихъ учителяхъ, а также дѣлалъ возможнымъ ознакомленіе съ ихъ характерами и взглядами. Мы вовсе не согласны съ этими указаніями на преимущества педагогическаго института предъ университетомъ для выработки хорошихъ учителей. Все то, что давалъ, по словамъ покойнаго Вышнеградскаго, педагогическій институтъ, равномѣрно даетъ и долженъ давать университетъ. Если, говорятъ, педагогическій институтъ всячески развивалъ въ своихъ питомцахъ стремленіе къ самостоятельному изслѣдованію, то вѣдь и всякій дѣльный профессоръ въ университетѣ долженъ поступать такъ же, а, допуская устные доклады студентовъ и пренія ихъ по разнымъ научнымъ вопросамъ, онъ развиваетъ ихъ «даръ слова» (о которомъ, скажемъ мимоходомъ, должно бы позаботиться болѣе всего среднее общеобразовательное заведеніе). Что же касается того, будто бы надо (это утверждалъ Вышнеградскій) самую науку особеннымъ образомъ подгонять къ потребностямъ будущихъ учителей, и будто бы интернатъ даетъ возможность удобнѣе наблюдать характеры и особенности ихъ, то оба эти положенія не выдерживаютъ самой снисходительной критики. Наука всегда должна оставаться наукой, подчиняясь лишь требованіямъ истины и свободнаго изслѣдованія, будетъ ли она преподаваться въ стѣнахъ университета или педагогическаго института. Удобство же интерната для изученія характера и наклонностей живущихъ въ нихъ болѣе, чѣмъ сомнительно: интернатъ съ его строго установленнымъ строемъ, съ его требованіями, одинаковыми для всѣхъ, нивелируетъ все, невольно воспитываетъ всѣхъ въ духѣ безусловнаго повиновенія и уживчивости и по самой своей сущности мало способствуетъ проявленію личнаго характера, личныхъ особенностей, такъ что ошибочно и думать, что здѣсь удобно наблюдать ихъ. Но, что гораздо важнѣе, интернатъ для совершеннолѣтнихъ молодыхъ людей, — это прямо уродливое учрежденіе, для поддержанія порядка, въ которомъ руководящему лицу надо обладать особеннымъ тактомъ и пользоваться большимъ авторитетомъ въ глазахъ молодыхъ людей [1]). Главная

[1]) Въ 1893 г. покойный полемизировалъ въ своемъ журналѣ «Образованіе» съ профессоромъ В. И. Модестовымъ, высказывавшимся въ пользу возстановленія бывшаго Главнаго Педагогическаго Института. *Ред.*

же несообразность, бросающаяся прежде всего въ глаза,—это существованіе историко-филологическихъ институтовъ на ряду съ таковыми же факультетами университетовъ, далеко не переполненными слушателями. Бюджетъ министерства народнаго просвѣщенія издавна уже признается совсѣмъ недостаточнымъ для удовлетворенія насущныхъ нуждъ народа въ образованіи, а тутъ весьма значительная затрата для того, чтобы поддерживать еще второй историко-филологическій факультетъ, тогда какъ легко было бы стипендіями привлечь въ университетъ къ извѣстнымъ курсамъ молодыхъ людей, которыхъ потомъ тѣмъ или другимъ путемъ можно подготовить для учительскихъ обязанностей, что стоило бы несравненно дешевле.

По нашему убѣжденію, организовать подготовку молодыхъ людей, кончившихъ курсъ въ университетѣ, къ учительской профессіи можно довольно просто и естественно. Каждый студентъ, *хорошо* окончившій курсъ по историко-филологическому или физико-математическому факультету, имѣющій въ своемъ аттестатѣ удостовѣреніе, что онъ обнаружилъ также *хорошія* знанія по психологіи, логикѣ, исторіи философіи и исторіи педагогики (этотъ послѣдній предметъ долженъ обязательно читаться въ университетѣ), и пожелавшій избрать педагогическую дѣятельность, прикомандировывается къ одной изъ гимназій въ качествѣ кандидата на должность учителя. Кандидатомъ молодой человѣкъ остается годъ или два, неся въ этомъ званіи нѣкоторыя обязанности, напримѣръ, надзирательскія или воспитательскія, которыя отнимаютъ у него не болѣе двухъ сутокъ въ недѣлю. Онъ долженъ обнаружить знакомство съ методикой избраннаго предмета, способность критически оцѣнить наиболѣе употребительные учебники и учебныя пособія и умѣнье преподавать избранный предметъ. Все это испытывается особой педагогической коммиссіей изъ опытныхъ преподавателей подъ предсѣдательствомъ директора или инспектора. Для того, чтобы кандидатъ могъ пріобрѣсти умѣнье преподавать, ему разрѣшается посѣщать уроки не только преподавателей той гимназіи, къ которой онъ прикомандированъ, но и другихъ гимназій и по разнымъ предметамъ. Притомъ кандидату предоставляется давать въ теченіе мѣсяца, или двухъ, уроки по

избранному имъ предмету подъ руководствомъ опытнаго преподавателя, и испытательная коммиссія, состоящая изъ трехъ лицъ,—двухъ преподавателей (одинъ изъ нихъ руководитель кандидата) и инспектора или директора,—въ концѣ пробнаго времени подвергаетъ его испытанію въ видѣ бесѣды, чтобы узнать, насколько онъ изучилъ методику предмета, освоился съ учебниками и учебными пріемами, насколько умѣло держитъ себя по отношенію къ воспитанникамъ, и если окажется, что молодой человѣкъ усвоилъ себѣ все нужное и можетъ вести хорошо учительское дѣло, испытательная коммиссія даетъ ему свидѣтельство на званіе учителя.

По нашему мнѣнію, такая постановка подготовки молодыхъ людей къ учительскому званію вполнѣ цѣлесообразна[1]).

Во-первыхъ, молодой человѣкъ, уже кончившій свое высшее научное образованіе, имѣющій право выбирать себѣ тотъ или иной жизненный путь, получаетъ при такомъ способѣ возможность вполнѣ самостоятельно и сознательно слѣдовать своей склонности, тогда какъ закрытыя заведенія въ родѣ педагогическихъ институтовъ привлекаютъ лишь совсѣмъ еще молодыхъ людей, окончившихъ только среднее образованіе и во всякомъ случаѣ менѣе способныхъ опредѣлить, имѣются ли у нихъ способности и склонность къ педагогической профессіи,—привлекаютъ, между прочимъ, и болѣе сокращенными курсами наукъ и возможностью навѣрняка получить по выходѣ изъ института учительское мѣсто. Сколько такимъ образомъ искусственно привлеченныхъ молодыхъ людей также искусственно направляется на путь, который, быть можетъ, имъ совсѣмъ не по душѣ! Во-вторыхъ въ нашемъ планѣ нѣтъ смѣшенія двухъ задачъ: дать высшее научное образованіе и подготовить къ учительской практикѣ. Предполагаемъ, что именно въ университетахъ сосредоточиваются лучшія научныя силы страны, и потому эти заведенія имѣютъ болѣе возможности, чѣмъ какія-либо другія, дать

[1]) Подобный способъ подготовки учителей не представляетъ и у насъ чего-либо совершенно новаго. Такъ называемые педагогическіе курсы при второй военной гимназіи (теперь второмъ кадетскомъ корпусѣ), созданные тогдашнимъ директоромъ гимназіи Гр. Гр. Даниловичемъ, во многомъ похожи на предлагаемый нами способъ подготовки учителей.

настоящее высшее образованіе. Лучшіе же и болѣе опытные преподаватели-практики скорѣе, чѣмъ кто-либо, могутъ служить и хорошимъ примѣромъ и помочь добрымъ совѣтомъ способному и научно-образованному молодому человѣку подготовиться къ учительской дѣятельности. Въ третьихъ, такой способъ подготовки будетъ требовать несравненно меньше расходовъ, чѣмъ содержаніе интернатовъ (о вредѣ которыхъ мы уже говорили), если даже и предположить, что часть средствъ уйдетъ на уплату вознагражденія испытательнымъ коммиссіямъ и на содержаніе въ университетахъ каѳедры по исторіи педагогики.

Не совсѣмъ намъ понятенъ также проектъ устройства образцовой гимназіи, гдѣ всѣ ищущіе преподавательской дѣятельности готовились бы къ этой послѣдней. Во-первыхъ, гимназія, претендующая считаться образцовою по преимуществу, не внушала бы особаго довѣрія къ себѣ. Почему она образцовая? Потому ли, что въ ней собраны самые лучшіе учителя со всей Россіи? Но выполнить этого нельзя. Кто можетъ сказать, что именно эти учителя лучшіе, что превосходящихъ ихъ и нѣтъ? Можетъ быть, можно считать ее лучшей, потому что директоръ ея наилучшій? Но и здѣсь вопросъ трудно разрѣшить, почему именно этотъ директоръ наилучшій. Гораздо проще и естественнѣе организовать подготовку учителей указаннымъ нами способомъ въ каждомъ университетскомъ городѣ, гдѣ обыкновенно есть нѣсколько гимназій мужскихъ и женскихъ. При существованіи испытательныхъ коммиссій въ университетскихъ городахъ, въ которыхъ живутъ обыкновенно попечители округовъ, молодымъ людямъ, ищущимъ учительской профессіи, не придется отрываться отъ своихъ родныхъ мѣстъ, чтобы ѣхать въ столицы за правами на учительскій трудъ. Не будетъ скопленія при заведеніи слишкомъ большого числа молодыхъ людей, которые однимъ своимъ количествомъ уже стѣсняютъ заведеніе, а своими практическими уроками обращаютъ классы въ клиники.

Могутъ замѣтить, что существующія у насъ учительскія семинаріи, приготовляющія учителей и учительницъ для сельскихъ школъ, а также учительскіе институты, готовящіе преподавателей для городскихъ школъ, ясно показываютъ, прино-

ся нашему отечеству огромную пользу подготовкою большаго числа способныхъ учителей, что такого типа заведенія весьма желательны. На это мы можемъ отвѣтить, что мы и не отрицаемъ ни пользы этихъ заведеній, ни пользы бывшаго Главнаго Педагогическаго Института; также вѣдь и историко-филогогическіе институты дѣлаютъ свое дѣло; тѣмъ не менѣе мы твердо увѣрены, что въ томъ видѣ, какъ мы предлагаемъ организовать дѣло подготовки учителей, пользы будетъ еще больше, а расходовъ гораздо меньше.

Но все-таки теперешнихъ учительскихъ семинарій и институтовъ мы не считаемъ явленіемъ нормальнымъ. Гораздо естественнѣе было бы, еслибъ у насъ были въ значительномъ числѣ хорошо поставленныя четырехклассныя училища (въ родѣ прежнихъ уѣздныхъ), которыя давали бы вполнѣ законченное низшее образованіе своимъ ученикамъ и ученицамъ, окончившимъ народную начальную школу. Лучшіе ученики, прошедшіе курсъ четырехкласснаго училища, могли бы поступать также года на два въ семинаріи при образцовыхъ городскихъ начальныхъ училищахъ, гдѣ подъ руководствомъ опытныхъ педагоговъ, завѣдующихъ городскими училищами, освоивались бы съ главнѣйшими педагогическими знаніями и на практикѣ вырабатывали бы себѣ пріемы обученія въ начальной школѣ, давая сами уроки, подвергающіеся критическому разбору руководителя, и посѣщая уроки другихъ болѣе опытныхъ и выдающихся учительницъ и учителей. Такой способъ подготовки въ начальные учителя былъ бы и проще, и цѣлесообразнѣе теперешнихъ учительскихъ семинарій, дорого стоющихъ и задающихся цѣлью не только дать педагогическую подготовку, но и общее образованіе, котораго часто, дѣйствительно, оказывается мало у поступающихъ въ земскія школы въ значительномъ числѣ неудачниковъ, вышедшихъ по какимъ-либо причинамъ изъ низшихъ классовъ среднеучебныхъ заведеній. То же самое надо сказать и объ учительскихъ институтахъ. Они въ настоящее время, конечно, необходимы; но, будь у насъ семиклассныя реальныя училища, дающія полное, строго обдуманное реальное образованіе,— ученики, окончившіе тамъ курсъ, могли бы приготовляться къ учительской профессіи при четырехклассныхъ городскихъ учи-

лищахъ въ такомъ же порядкѣ, какъ окончившіе курсъ въ университетѣ готовились бы къ учительству въ гимназіяхъ.

Такимъ путемъ можно подготовлять гораздо большее количество учителей, чѣмъ теперь, а расходы на содержаніе учительскихъ институтовъ и школъ значительно сократились бы.

Напомнимъ теперь и другія условія улучшенія педагогическаго дѣла:

2) Необходимо учащимъ дать въ школѣ по возможности болѣе свободы и простора, если не въ цѣляхъ преподаванія, то въ средствахъ и способахъ его.

3) Слѣдуетъ не только придать педагогическимъ конференціямъ болѣе значенія и самостоятельности, но необходимо и устройство постоянныхъ педагогическихъ обществъ или собраній, а также и временныхъ съѣздовъ.

4) Необходимо, чтобы силы учащихъ менѣе дробились на занятія въ нѣсколькихъ заведеніяхъ, а сосредоточивались въ одномъ заведеніи, а также, чтобы учащіе принимали больше участія въ жизни заведенія.

5) Надо школу привести какъ можно болѣе въ связь съ обществомъ, т. е. съ родителями—дать право имъ предъявлять свои желанія и обсуживать эти заявленія на педагогическихъ конференціяхъ.

6) Для успѣха дѣла и для привлеченія къ нему даровитыхъ людей слѣдуетъ значительно улучшить служебное и матеріальное положеніе преподавателей и особенно учительницъ и учителей сельскихъ школъ.

Если всѣ эти условія будутъ соблюдены, то нельзя сомнѣваться въ томъ, что мало-по-малу педагогическое дѣло въ нашемъ отечествѣ значительно повысится, и, конечно, найдется довольно людей обоего пола,—людей энергичныхъ и даровитыхъ, готовыхъ потрудиться отъ всей души надъ такимъ высокимъ дѣломъ, какъ воспитаніе и обученіе подрастающихъ поколѣній. Да и какъ не найтись, когда и теперь при самыхъ неблагопріятныхъ условіяхъ педагогическаго труда все же есть налицо не мало самоотверженныхъ работницъ и работниковъ.

О школьной дисциплинѣ.

I.

Что разумѣютъ у насъ подъ школьною дисциплиною. — Неразумность и вредъ общепринятой школьной дисциплины. — Почему такъ мало цѣнится у насъ настоящее воспитаніе. — Дисциплина въ классѣ. — При какихъ условіяхъ не нужны на урокахъ никакія дисциплинарныя мѣры.

«Управлять собой—самое трудное изъ всѣхъ искусствъ».

Кому не приходилось слышать фразу: «Въ школѣ дисциплина прежде всего!» Кто вмѣстѣ съ тѣмъ не слыхалъ жалобъ на трудность установить надлежащую дисциплину въ школѣ, и кто же не знаетъ, что ей, этой дисциплинѣ, словно Ваалу какому-то, больше всего приносится жертвъ, при томъ жертвъ человѣческихъ, въ видѣ удаленныхъ изъ заведенія неисправимыхъ шалуновъ, грубіяновъ, буяновъ, и всякихъ другихъ, не могущихъ никоимъ образомъ удержаться въ указанныхъ рамкахъ.

Что же такое эта дисциплина? Почему она такъ трудно достижима? И точно ли такъ необходимо приносить ей обильныя жертвы? Разобраться въ этихъ вопросахъ нелегко, но попробуемъ, не мудрствуя лукаво, не вдаваясь въ детали и тонкости, которыя часто только загромождаютъ статьи и дѣлаютъ ихъ неудобочитаемыми,—попробуемъ на основаніи долголѣтней практики и личныхъ наблюденій отвѣтить на эти вопросы.

Подъ *школьной дисциплиной* разумѣютъ исполненіе со стороны учащихся или воспитывающихся требованій школы (выражаемыхъ иногда въ видѣ печатныхъ правилъ), относительно ученія и поведенія. Для водворенія дисциплины въ школѣ начальствующія лица, а также наставники, воспитатели и учителя облечены болѣе или менѣе дисциплинарной властью, имѣютъ право примѣнять къ учащимся различныя дисциплинарныя мѣры,—выговоры и наказанія. Короче говоря, дисциплина

—это повиновеніе требованіямъ школы, а главное средство добиться этого повиновенія—страхъ наказанія.

Въ большинствѣ случаевъ школьная дисциплина въ сущности не отличается ничѣмъ отъ той дисциплины, какая требуется отъ взрослыхъ на службѣ: данъ приказъ, и должны его исполнить, а не исполнятъ, послѣдуетъ взысканіе. Такая дисциплина, не споримъ, часто необходима для пользы службы; плохо, напримѣръ, если въ войскѣ въ военное время не окажется безусловнаго повиновенія приказу начальства. Но не слѣдуетъ забывать, что въ служебной дисциплинѣ на первомъ планѣ интересъ того дѣла, которому обязаны служить служащіе, а вовсе не интересъ личности этихъ послѣднихъ; при томъ, это люди взрослые, и у нихъ предполагается и способность управлять собою, и разсудокъ, могущій сообразить далеко впередъ послѣдствія нарушенія дисциплины. Теперь спрашиваемъ, возможна ли подобная дисциплина въ школѣ? Прежде всего основная задача ея, главнѣйшее дѣло—это воспитаніе и обученіе дѣтей: они—главный объектъ ея. Потомъ, это—дѣти, часто неспособныя ясно понимать ни пользы, ни вреда для себя извѣстнаго поступка,—дѣти, живущія настоящимъ моментомъ, вовсе не помышляющія не только о далекомъ будущемъ, но даже о завтрашнемъ днѣ. Наконецъ, можно ли отъ дѣтей требовать способности самообладанія, самообузданія: вѣдь управлять собою самое трудное изъ искусствъ! Словомъ дисциплина въ школѣ только и имѣетъ смыслъ, какъ составная часть или, вѣрнѣе, элементъ воспитанія. Взятая же отдѣльно отъ него, практикуемая въ школѣ, какъ нѣчто самостоятельное, она является здѣсь нерѣдко нелѣпымъ насиліемъ надъ дѣтской натурой, и не только не ведетъ къ желаемой цѣли, но вредитъ дѣлу правильнаго воспитанія и сопровождается печальными жертвами.

Не удивительно ли, что тѣ же самые педагоги, которые понимаютъ вполнѣ, что нельзя всегда велѣть ученику: «Пойми!», а надо такъ обставить дѣло, чтобы явилось необходимое пониманіе, въ то же время полагаютъ, что достаточно сказать мальчику: «Повинуйся!» и онъ можетъ легко это исполнить? Будто ребенку повиноваться, т. е. обуздывать свою волю и подчинять

ее другой, легче, чѣмъ понимать! При томъ нерѣдко предъявляются дѣтямъ требованія, несоотвѣтствующія ни ихъ физическимъ, ни ихъ психическимъ особенностямъ.

Это послѣднее обстоятельство болѣе всего и обусловливаетъ трудность установить ту дисциплину, какую обыкновенно стремятся водворить въ школѣ. Говорятъ, напр., подвижному, полному силъ мальчугану: «Сиди смирно и слушай внимательно!» Ребенокъ, нерѣдко вовсе не занятый физически и умственно, такимъ образомъ принуждается цѣлый часъ сидѣть на скамьѣ неподвижно и напрягать вниманіе, слушая, при отвѣтахъ товарищей, въ десятый разъ одно и то же, что ему давно уже извѣстно. Спросимъ, способенъ ли всякій, даже взрослый, исполнить подобное требованіе? а отъ ребенка этого требуютъ. И вотъ онъ не въ состояніи исполнить приказа сидѣть смирно и слушать внимательно; тогда уже за нимъ признается болѣе тяжелая вина—непослушаніе, за которое онъ подлежитъ наказанію. Ребенокъ инстинктивно чувствуетъ, что надъ нимъ творится насиліе: предъявляется ему требованіе, трудно исполнимое для него, и за неисполненіе налагается несправедливое наказаніе,—чувствуетъ это, и въ душѣ его совершенно естественно зарождается озлобленіе, желаніе протеста. Мальчуганъ во всемъ этомъ не даетъ себѣ полнаго отчета, онъ не можетъ сказать наставнику: «Вы требуете отъ меня вниманія, такъ давайте что-либо такое, что подстрекало бы и вызывало его,—я не въ силахъ сосредоточивать его на томъ, что мнѣ уже и такъ хорошо извѣстно, что мнѣ уже надоѣло, что для меня вовсе неинтересно,—я и радъ бы напрягать вниманіе, да оно не слушается меня, что же я буду дѣлать?» Ребенокъ этого, конечно, не скажетъ, но почувствуетъ томительную скуку, необходимость чѣмъ-нибудь удовлетворить свой душевный голодъ, и вотъ является какая-либо затѣя, неумѣстная выходка, шалость. Опять нужны наказанія, опять наставникъ нерѣдко выходитъ изъ себя, безъ нужды оскорбляетъ словами виновника нарушенія тишины и спокойствія и порою такимъ путемъ вызываетъ уже дерзость со стороны мальчика, ведущую нерѣдко и къ крайне печальнымъ послѣдствіямъ для послѣдняго.

Дисциплинарныя требованія, несообразованныя съ дѣтской

натурой и силами, болѣе всего и ведутъ къ тому, что между наставниками и учениками образуется пропасть, и они обращаются какъ бы въ два враждебные лагеря. Явленіе это, какъ извѣстно, почти обычное въ школѣ: обмануть учителя, продѣлать ему какую-либо непріятность, совершить дерзкую шалость за его спиною, нагрубить ему—все это ученику его товарищами вмѣняется нерѣдко въ заслугу, считается молодечествомъ,—совершенно аналогично съ тѣмъ, какъ на войнѣ смотрятъ на дѣйствія по отношенію къ врагу.

Многіе преподаватели, входя въ первый разъ въ классъ, даже стараются принять строгій видъ, напускаютъ на себя особенную суровость, желаютъ, что называется, съ перваго же раза осадить учениковъ своихъ, внушить имъ страхъ и почтеніе. Слѣдствіемъ является то, что душа ребятъ съ перваго же раза закрывается для нихъ, замыкается на семь замковъ, и говорить тутъ о благотворномъ воспитательномъ воздѣйствіи со стороны наставника совсѣмъ не приходится.

Не разъ приходилось намъ слышать даже въ педагогическихъ собраніяхъ торжественно высказанныя слова: «*Воспитанники должны безусловно повиноваться своимъ наставникамъ*». Если бы прибавлено было къ слову «наставникамъ» прилагательное «идеальнымъ», мы безусловно согласились бы съ этимъ изреченіемъ. Безъ этого же добавленія оно является совершенно несостоятельнымъ, даже въ нравственномъ отношеніи страшнымъ: вѣдь случается же, что наставниковъ удаляютъ изъ заведенія за неблагонадежность и даже безнравственность; гораздо чаще приходится удалять ихъ за безтактность, за неспособность къ своему дѣлу.

Повиновеніе само по себѣ, безотчетное или страха ради, не есть добродѣтель: повинуется вѣдь и членъ какой-либо мошеннической шайки своему старшо́му, посылающему его на промыселъ...

Требованіе безусловнаго повиновенія есть прямое слѣдствіе того, что дисциплина въ школѣ стоитъ особнякомъ отъ воспитанія, разсматривается внѣ его, даже, можно сказать, она вовсе вытѣснила воспитаніе; тогда какъ при правильной постановкѣ дѣла дисциплина въ школѣ должна занимать подчиненное мѣсто и должна разсматриваться, какъ одно изъ средствъ воспитанія.

Воспитательная дисциплина, повторяемъ, совсѣмъ не то, что служебная, военная дисциплина и пр.

Истинное воспитаніе никоимъ образомъ не можетъ удовлетвориться однимъ лишь пассивнымъ послушаніемъ изъ-за страха наказанія. Если мудрый законодатель рекомендуетъ взрослымъ людямъ повиновеніе законамъ «не токмо за страхъ, но и за совѣсть», при чемъ, конечно, и заботится, чтобы эти законы не противорѣчили совѣсти, то при воспитаніи болѣе всего приходится заботиться о повиновеніи «за совѣсть», и воспитатель долженъ хлопотать не о безусловномъ послушаніи, а о развитіи чувства законности и долга въ своихъ питомцахъ. Если въ обществѣ законъ страхомъ наказанія удерживаетъ отъ преступленія извѣстное число лицъ, расположенныхъ къ нему, то онъ свое дѣло сдѣлалъ,—уменьшилъ количество зла. Если же въ школѣ лишь страхомъ наказанія удержали воспитанниковъ отъ дурныхъ проявленій и проступковъ, то для благочинія школы кое-что сдѣлано, но для воспитанія не только не принесено этимъ пользы, но причиненъ немалый вредъ. Устраните въ данномъ случаѣ страхъ, и явятся проступки, которые страхомъ держатся лишь въ скрытомъ состояніи, а не искореняются. Попробуйте въ школѣ съ прекрасной будто бы дисциплиной, основанной на страхѣ, предоставить воспитанниковъ самимъ себѣ, и вы увидите, что вся дисциплина ушла изъ школы вмѣстѣ съ надзирателями, стоявшими на стражѣ ея. Она была лишь пріятнымъ миражемъ, или, вѣрнѣе, самообманомъ для начальствующихъ лицъ; мало того, она въ основаніи своемъ вредна, такъ какъ идетъ въ разрѣзъ съ истиннымъ воспитаніемъ: гдѣ страхъ, тамъ и трусость, и притворство, и затаенная злоба. Страхъ для души, что холодъ для растенія: онъ мѣшаетъ ей правильно раскрыть свои свойства, расцвѣсти полнымъ цвѣтомъ, онъ глушитъ, давитъ ее. Для истиннаго воспитателя, который долженъ наблюдать, изучать своихъ питомцевъ и направлять ихъ къ добру, прежде всего надо позаботиться о довѣріи ихъ, объ откровенности, и потому онъ на дисциплину, основанную только на страхѣ, долженъ смотрѣть какъ на врага, мѣшающаго ему дѣлать свое дѣло.

Подобная дисциплина подкупаетъ своихъ адептовъ только

кажущейся простотой своей. Чего, кажется, проще сказать или написать въ правилахъ: дѣлай то-то и не дѣлай того-то, а если не исполнишь, то будешь наказанъ. Остается только улавливать нарушающихъ и наказывать. Для этого не нужно и воспитателей, а можно взять простыхъ надзирателей, дешевле стоющихъ. Они должны только смотрѣть въ оба и принимать надлежащія мѣры взысканія. Воспитанники, впрочемъ, скоро убѣждаются, что при извѣстной ловкости можно, подобно древнимъ героямъ, обходившимъ всякихъ аргусовъ, дѣлать, что угодно, лишь бы не замѣтили. И вотъ совершаются исподтишка шалости, порою возмутительныя, дерзкія, совершаются часто цѣлые годы, а начальство школы долгое время находится въ блаженномъ убѣжденіи, что все благополучно и дисциплина цвѣтетъ въ ихъ заведеніи. Когда же вдругъ откроется какая-либо возмутительная шалость, то вся вина складывается на семью, и воспитанникъ, совершившій проступокъ часто лишь изъ глупаго молодечества, изгоняется, и карьера его, въ его собственныхъ глазахъ и на взглядъ родителей, безвозвратно разбита...

Удивительно, какъ у насъ мало цѣнится воспитаніе въ школѣ, и какъ не понимаютъ всей недостаточности и даже вреда одной лишь внѣшней дисциплины, основанной на страхѣ наказанія!

Нельзя не признать, что за послѣдніе 20—30 лѣтъ педагогическое дѣло въ нашемъ отечествѣ двинулось значительно впередъ сравнительно съ до-реформеннымъ временемъ. Теперь всѣ сколько-нибудь мыслящіе люди понимаютъ, что къ педагогическому труду надо серьезно подготовляться, что преподавателю, кромѣ знанія своего предмета, слѣдуетъ еще поучиться, какъ преподавать его, сообразуясь съ возрастомъ учащихся. Учительскіе семинаріи, институты, педагогическіе классы служатъ очевиднымъ доказательствомъ этого. Нельзя не признать также и того, что въ низшихъ школахъ, сельскихъ и городскихъ, куда преимущественно направляются учительскія силы изъ указанныхъ заведеній, вполнѣ ясно сказался болѣе серьезный взглядъ на педагогическое дѣло, и современныя намъ сельскія и городскія школы безспорно стоятъ неизмѣримо выше школъ

до-реформеннаго времени. Не видятъ этого развѣ только тѣ, которые не хотятъ видѣть. Въ среднеучебныхъ заведеніяхъ прогрессъ педагогическаго дѣла выразился гораздо слабѣе. Въ эти заведенія поступаютъ учителя и наставники, хотя и съ высшимъ образованіемъ, но по большей части вовсе не готовившіеся спеціально къ учительской дѣятельности. Мало того, у этихъ учителей и наставниковъ нерѣдко замѣчается даже высокомѣрное и презрительное отношеніе къ теоретической педагогикѣ и ея требованіямъ, и они предпочитаютъ по большей части путемъ своего личнаго опыта добиваться кое-какихъ педагогическихъ пріемовъ. Презрительное отношеніе къ педагогикѣ, конечно, отчасти объясняется тѣмъ, что она не пользуется почетомъ у людей науки, не дающихъ ей почему-то мѣста въ университетѣ, хотя она, напр., въ видѣ исторіи педагогики могла бы занять почетное мѣсто между исторіей философіи и исторіей культуры.

Но если у насъ и сказался нѣкоторый педагогическій прогрессъ, то преимущественно, если не исключительно, лишь въ дѣлѣ обученія. Всѣ усилія, все вниманіе школы обращены лишь на обученіе, на воспитаніе разсудочной стороны, какъ будто даже и не признается, что есть и другія стороны человѣческой души, что и на нихъ слѣдуетъ обращать вниманіе. Эта односторонность педагогическаго дѣла и у насъ, и въ германской школѣ является самой характерной чертой, самымъ прискорбнымъ фактомъ. Объясняется это, конечно, отчасти тѣмъ, что психологія, которой болѣе всего и обязана педагогія нѣкоторымъ улучшеніемъ своихъ методовъ и пріемовъ, несравненно дальше ушла въ разработкѣ разсудочныхъ процессовъ, чѣмъ другихъ душевныхъ явленій. Но все же и для объясненія области чувствъ и желаній сдѣлано не мало, и педагогамъ-практикамъ, особенно тѣмъ, на долю которыхъ выпала воспитательская дѣятельность, слѣдовало бы попытаться выбраться на болѣе разумные пути изъ той путаницы нелѣпыхъ взглядовъ, ни съ чѣмъ несообразныхъ пріемовъ, вытекающихъ изъ личнаго опыта, нерѣдко дурно истолкованнаго, и пресловутыхъ традицій, которыя, часто недостаточно объясненныя, являются лишь тормазомъ всякаго успѣха, всякаго движенія впередъ.

Достаточно поговорить съ воспитателями-практиками часъ-другой по вопросамъ воспитанія, чтобы убѣдиться, что въ этомъ дѣлѣ господствуетъ совершенный хаосъ: тутъ вы встрѣтите и застарѣлые предразсудки, и наивные до крайности взгляды, и якобы педагогическія убѣжденія, которыя отзываются часто такою свѣжестью и неопредѣленностью, что невольно думается, что они тутъ только, во время разговора, родились на языкѣ собесѣдника. Чаще же всего воспитатели-практики крайне не любятъ вступать въ какіе-либо педагогическіе разговоры и пренія, уклоняются отъ всякихъ разспросовъ по этой части, давая понять, что все здѣсь такъ ужъ старо и неинтересно, что и говорить не стоитъ. Нерѣдко можно встрѣтить такихъ, которыхъ только удивитъ вопросъ, какими педагогическими соображеніями они руководятся въ тѣхъ или другихъ случаяхъ; такіе воспитатели съ недоумѣніемъ смотрятъ на спрашивающаго и отвѣтятъ вопросомъ: какія же тутъ соображенія? на то есть правила и инструкціи. Однимъ словомъ, въ огромномъ большинствѣ случаевъ вы встрѣтите, если можно такъ выразиться, *безпринципныхъ воспитателей, наемныхъ работниковъ* въ чужомъ дѣлѣ, людей, не только не видящихъ интереса и смысла въ своемъ трудѣ, но даже крайне тяготящихся имъ, а порой еще и горько сѣтующихъ на то, что избрали себѣ педагогическую дѣятельность.

Механическій трудъ любого ремесленника, который знаетъ, что онъ дѣлаетъ, изъ рукъ котораго выходятъ продукты извѣстнаго качества, могущіе доставить ему удовлетвореніе, гораздо осмысленнѣе и почтеннѣе, чѣмъ труды педагога, подневольнаго работника, не видящаго въ своей работѣ смысла, даже и не ищущаго его.

И вотъ, такимъ-то слѣпотствующимъ воспитателямъ ввѣряется по большей части воспитаніе нашихъ дѣтей. Оставаясь въ предѣлахъ своего личнаго опыта и наблюденія, я считаю себя въ правѣ сказать, что мнѣ нерѣдко приходилось наблюдать такія необдуманныя педагогическія дѣйствія, такую порчу дѣтскихъ характеровъ, такое насиліе надъ нравственнымъ чувствомъ воспитывающихся, что съ полнымъ правомъ можно назвать ихъ преступленіями. И совершались они вполнѣ наивно,

съ убѣжденіемъ, что такъ и слѣдовало поступать. Были преступленія, а преступниковъ не было! Совершавшіе преступленія были вполнѣ въ состояніи невмѣняемости. О нихъ слѣдовало сказать: «Не вѣдаютъ, что творятъ».

Воспитанія въ настоящемъ смыслѣ этого слова въ нашихъ школахъ, обыкновенно, нѣтъ, — дѣло же сводится къ тому, что даются опредѣленныя правила для воспитанниковъ, и дѣло воспитателей заключается въ наблюденіи, чтобы правила эти соблюдались. Иногда для руководства воспитателей даются имъ болѣе или менѣе обстоятельныя инструкціи. Средствомъ къ достиженію означенной цѣли служитъ рядъ наказаній. Дѣло сводится, стало быть, исключительно къ дисциплинѣ въ ея общепринятомъ смыслѣ.

Вниманіе, *прилежаніе и хорошее поведеніе*, т. е. соблюденіе школьныхъ порядковъ и предписаній, — вотъ что обыкновенно требуетъ школьная дисциплина.

Остановимся прежде всего на классной дисциплинѣ.

Учащіеся: 1) должны быть внимательны и прилежны на урокѣ, 2) должны сохранять тишину и спокойствіе. Такъ обыкновенно выражаются необходимыя условія при классныхъ занятіяхъ. Второе условіе (тишина и спокойствіе) выставляется въ сущности напрасно, такъ какъ оно неизбѣжно при наличности перваго. Ученикъ, внимательно слушающій объясненія учителя или прилежно работающій надъ рѣшеніемъ задачи, и не можетъ нарушать тишины и спокойствія въ классѣ. Прилежаніе, т. е. усердный умственный трудъ въ извѣстномъ, указанномъ учителемъ направленіи, обусловливается прежде всего сосредоточеннымъ вниманіемъ; слѣдовательно, *вниманіе* учащихся — вотъ основное условіе и прилежанія, и хорошаго поведенія учениковъ въ классѣ. Возбудилъ учитель это вниманіе у нихъ, и ему не приходится думать ни о какой дисциплинѣ; не сумѣлъ вызвать вниманія, тогда приходится позаботиться о различныхъ дисциплинарныхъ мѣропріятіяхъ.

Прежде психологи рѣзко подраздѣляли вниманіе на 1) *пассивное* и 2) *активное*; первое, которое вызывалось сильнымъ впечатлѣніемъ помимо воли человѣка, второе, которое человѣкъ вполнѣ сознательно и самостоятельно своею волею на-

правлялъ на извѣстный предметъ. Педагогамъ было очень на руку такое дѣленіе, и они, относясь довольно пренебрежительно къ «пассивному» вниманію, утверждали, что главная задача— возбуждать *активное*, воспитывать у учащихся способность управлять своимъ вниманіемъ. Но болѣе глубокое изученіе приводитъ къ выводу, что рѣзко дѣлить вниманіе нельзя, что оно и у взрослыхъ по большей части пассивно и пропорціонально силѣ впечатлѣнія или той ассоціаціи, въ какую входитъ это впечатлѣніе съ имѣющимися въ наличности у субъекта представленіями и понятіями. Разница между вниманіемъ ребенка и взрослаго та, что у перваго оно зависитъ болѣе отъ силы впечатлѣнія, а у второго отъ силы ассоціаціи, въ которую оно приходитъ. Взрослый человѣкъ не бросится къ окну съ такою живостью, какъ ребенокъ, при сильныхъ звукахъ проходящей музыки; но, разсѣянно пробѣгая столбцы газеты, ходя по комнатѣ, онъ остановится на мѣстѣ какъ вкопанный на нѣсколько минутъ, если на глаза ему попадутся важныя свѣдѣнія, касающіяся его спеціальности или его интересовъ. Вниманіе ребенка порывисто и кратковременно, вниманіе взрослаго устойчивѣе, ровнѣе и продолжительнѣе. Это, конечно, является слѣдствіемъ и большей силы психическихъ актовъ и привычки. Наконецъ, слѣдуетъ напомнить еще объ одной психической особенности дѣтей: тѣ впечатлѣнія, которыя, независимо отъ интенсивности своей, разнообразнѣе, такъ сказать, дѣйствуютъ на душу, затрагиваютъ ее съ разныхъ сторонъ, вызываютъ и болѣе напряженное и продолжительное вниманіе. То, что дѣйствуетъ, напр., только на разсудочную сторону, гораздо меньше способно вызвать вниманіе у дѣтей, чѣмъ то, что одновременно вызываетъ и разсудочную дѣятельность и дѣйствуетъ на чувство и на воображеніе. Этимъ объясняется малая способность у дѣтей интересоваться отвлеченной истиной, логическими проблемами, т. е. сосредоточивать на нихъ свое вниманіе. Отсюда понятно, почему та же истина, то же логическое разсужденіе, связанныя съ художественной формой, дѣйствующей на чувство и воображеніе, съ картиной, съ нагляднымъ объясненіемъ, могутъ на продолжительное время приковать къ себѣ вниманіе дѣтей. Съ возрастомъ, съ большимъ умственнымъ развитіемъ, растетъ и способность

интересоваться отвлеченной истиной и чисто логической работой, такъ какъ это умственное развитіе заключается въ томъ, что у человѣка образовались ряды не только представленій, но и отвлеченныхъ понятій и идей, съ которыми и становится въ ассоціацію новая истина, новая идея, вызывающая вниманіе.

Все сказанное относительно вниманія и его особенностей въ дѣтскомъ возрастѣ необходимо имѣть въ виду прежде, чѣмъ разсуждать о классной дисциплинѣ. Самое элементарное благоразуміе и справедливость заставляютъ прежде предъявленія различныхъ требованій учащимся подумать о томъ, чтобы поставить ихъ въ благопріятныя условія для выполненія этихъ требованій.

Сказать: «*Слушай внимательно, сиди смирно, не шали!*» очень легко, наказать за неисполненіе этихъ требованій тоже не особенно трудно; но создать такія условія, при которыхъ не потребуется не только наказаній, но даже и словесныхъ напоминаній, — это гораздо труднѣе. Но въ разрѣшеніи этой задачи — главный смыслъ и интересъ для педагога, тѣмъ болѣе, что взысканія, вызываемыя классной дисциплиной, часто совершенно безсмыленны, нерѣдко возмутительны по своей несправедливости и обыкновенно больше вредятъ дѣлу воспитанія, чѣмъ помогаютъ ему.

Прежде всего можно ли сказать, что школа въ большинствѣ случаевъ принимаетъ мѣры, чтобы, основываясь на наблюденіи за дѣтской природой, создать вполнѣ благопріятныя условія для развитія вниманія и прилежанія учащихся? Полагаю, что въ большинствѣ случаевъ на эту сторону дѣла вовсе не обращается особенныхъ заботъ. Со стороны школы для развитія у учащихся вниманія и неразрывно связаннаго съ нимъ прилежанія необходимо правильно рѣшить вопросы: *что* въ какомъ возрастѣ преподавать и *какъ?*

Вопросъ о томъ, *что* преподавать, въ томъ или другомъ возрастѣ средней школы, какъ извѣстно, принадлежитъ къ числу такихъ спорныхъ вопросовъ, надъ которыми ломали голову многіе теоретики-мудрецы, и за исключеніемъ двухъ-трехъ учебныхъ предметовъ, относительно которыхъ не представляется сомнѣній, остальные принадлежатъ къ колеблющим-

ся, находящимся подъ нѣкоторымъ сомнѣніемъ. На первый планъ, какъ мы уже говорили, выдвинула новая школа не знаніе, а умственное развитіе, и занимается не столько надѣленіемъ знаніями своихъ учащихся, сколько такъ называемой умственной гимнастикой. И вотъ мы уже слышимъ жалобы со всѣхъ сторонъ на трудность ученія, на необходимость для успѣха особенныхъ исключительныхъ выдающихся способностей, на переутомленіе мозга и проч. и проч. Эти жалобы раздаются не только у насъ, но и на Западѣ, особенно въ Германіи.

Старая школа, стараясь надѣлить учащихся всевозможными знаніями, въ сущности приводила лишь къ тому, что учащіеся кое-какъ по учебникамъ и запискамъ учителя заучивали, усвоивали памятью различные обрывки всевозможныхъ знаній, не понимая ихъ, какъ слѣдуетъ, и не проникаясь ими. Новая школа забыла, что безъ знаній, безъ этой умственной пищи, и не можетъ быть развитія ума и роста его. Но что для насъ особенно важно, это — то, что и старая и новая школа вовсе не обратили вниманія на психическія свойства дѣтей, на потребности ихъ натуры.

Дальнѣйшее движеніе въ дѣлѣ воспитанія и обученія несомнѣнно выразится въ томъ, что будетъ обращено должное вниманіе на требованія и права натуры учащихся въ разныхъ возрастахъ.

Представимъ себѣ классъ въ 30 ребятъ десяти или одиннадцатилѣтняго возраста, которые подрядъ часа два или три занимаются склоненіями и спряженіями, лишь съ тѣмъ разнообразіемъ, что одинъ часъ это дѣлается на русскомъ языкѣ, другой — на французскомъ, третій — на нѣмецкомъ и т. д. Предположимъ, что мы, взрослые, съ нашей выдержкой, съ нашей привычкой сосредоточиваться и даже при искреннемъ желаніи изучить какіе-либо неизвѣстные намъ языки, поставлены были бы въ необходимость три часа съ небольшими перерывами подвергнуться однообразнымъ отвлеченнымъ упражненіямъ по грамматикѣ, подобнымъ вышеуказаннымъ, и спросимъ себя, были бы мы способны съ полнымъ вниманіемъ, безукоризненно въ дисциплинарномъ отношеніи вытерпѣть подобную пытку? А дѣти какъ мужскихъ, такъ и женскихъ заведеній, нерѣдко ей

подвергаются. Представимъ себѣ и такой случай: учитель средняго или даже старшаго класса спрашиваетъ на четвертомъ или пятомъ урокѣ у учениковъ, уже утомленныхъ предыдущими занятіями, сидѣніемъ въ душной комнатѣ, выученный по учебнику урокъ, не представляющій ни внутренняго, ни внѣшняго интереса — спрашиваетъ одного, другого, третьяго; повторяется одно и то же, почти въ той же формѣ. Легко ли даже юношѣ цѣлый часъ слѣдить внимательно за отвѣтами товарищей, а онъ долженъ это дѣлать въ виду того, что отъ него могутъ потребовать исправить ошибку въ отвѣтѣ товарища или продолжать разсказъ его. Легко ли высидѣть на такомъ урокѣ спокойно съ напряженнымъ вниманіемъ? А вѣдь такихъ уроковъ встрѣчается довольно въ большей части заведеній. Часто ли учителя задумываются надъ тѣмъ, какъ жестоко въ сущности требовать отъ дѣтей или юношей сосредоточеннаго вниманія къ тому, что въ сущности не представляетъ ни малѣйшаго интереса ни по содержанію, ни по формѣ, какъ, напр., вниманіе ученика къ отвѣту урока, хорошо ему извѣстнаго, и повторяемаго подрядъ въ пятый или шестой разъ? Полагаю, что большинство, относясь къ дѣлу какъ наемные ремесленники, вовсе не задумывается. Программа дана, учебникъ указанъ, къ экзамену требуется представить учениковъ съ извѣстными свѣдѣніями и навыками. Учитель долженъ это выполнить, — за это онъ отвѣчаетъ. Какое значеніе имѣетъ учебный предметъ въ развитіи интеллектуальныхъ способностей ученика, какъ его нужно преподать — объ этомъ задумываются немногіе. Большинство наставниковъ разсуждаетъ, что вовсе не ихъ дѣло раздумывать, почему и какъ,—приказано, и ученики *должны* исполнить. А чтобы помочь учащимся, еще слабымъ въ исполненіи долга, окрѣпнуть въ этомъ отношеніи, даны учителю средства: онъ можетъ поставить плохую отмѣтку за вниманіе, за прилежаніе, оставить на часъ на два лишніе въ заведеніи. Частое повтореніе дурныхъ отмѣтокъ и различные штрафы ведутъ къ тому, что составляется у всего педагогическаго персонала плохое мнѣніе объ ученикѣ, а далѣе можетъ кончиться и тѣмъ, что родителямъ вѣжливо предложатъ взять своего сына изъ заведенія, какъ неспособнаго подчиняться школьному режиму. Иногда дѣло со-

вершается скорѣе. Кому приходилось, сидя, напр., въ театрѣ, испытывать томительную скуку и досаду вслѣдствіе слишкомъ ужъ длиннаго антракта, тотъ знакомъ съ тѣмъ часто непреодолимымъ желаніемъ дать исходъ гнетущему чувству нетерпѣнія, громко выразить его словесно или постучать. Всякое выраженіе чувства нетерпѣнія и досады даже уменьшаетъ тягость ихъ. Чѣмъ юнѣе человѣкъ, тѣмъ менѣе онъ способенъ сдерживать порывы чувства, и вотъ нетерпѣніе, скука, досада, порождаемыя томительно скучнымъ урокомъ, вырываются наружу какою-нибудь выходкой, вызывающей смѣхъ товарищей, шалостью за спиной учителя, болѣе или менѣе значительной. Тутъ ученикъ уже является не только шалуномъ, а дерзкимъ нарушителемъ дисциплины, не уважающимъ школьныхъ законовъ и пр. и пр. Здѣсь уже сразу идутъ болѣе строгія наказанія, и дѣло скорѣе можетъ кончиться удаленіемъ преступника. Чего жалѣть его! Дурная овца можетъ испортить все стадо.

Изъ этихъ примѣровъ, полагаю, ясна наша мысль о зависимости классной дисциплины отъ содержанія уроковъ. Въ настоящее время въ Германіи все болѣе и болѣе завоевываетъ себѣ вниманія такъ называемое гербартіанское направленіе въ разработкѣ педагогическихъ вопросовъ. Гербартъ и его послѣдователи прямо ставятъ воспитаніе и обученіе на психологическую почву и выставляютъ какъ необходимое условіе успѣха обученія и развитія ума — *умственный интересъ*. Рѣшительная постановка этого принципа, безспорно величайшая заслуга германской педагогики. За этимъ принципомъ будущее. Только при надлежащемъ примѣненіи его обученія станетъ воспитывающимъ, знаніямъ будетъ отведено подобающее мѣсто въ школѣ и будутъ приняты во вниманіе свойства и права возрастовъ.

Вопросъ о томъ, *какъ* ведется преподаваніе по отношенію къ воспитанію и дисциплинѣ, важенъ не менѣе, чѣмъ вопросъ о содержаніи уроковъ. Пріемы преподаванія такъ же важны, какъ и сущность его. Виртуозъ-преподаватель, мастеръ по части пріемовъ, можетъ вызвать вниманіе учащихся къ уроку крайне бѣдному или скучному по содержанію. Напр., возьмемъ вышеприведенный урокъ по грамматикѣ. Если преподаватель вмѣсто

того, чтобы упражнять учениковъ въ склоненіи въ той отвлеченной и догматической формѣ, какъ въ учебникахъ, заставить ихъ самихъ отмѣтить падежныя окончанія изъ подходящей статьи; затѣмъ составить тутъ же на доскѣ таблицу, и привести примѣры предложеній, гдѣ встрѣчается тотъ или другой падежъ; если все это продѣлаетъ учитель, вызывая къ работѣ то одного, то другого, заставляя весь классъ принимать въ ней дѣятельное участіе, то урокъ можетъ пройти очень живо. Точно также и урокъ по исторіи, на которомъ учащіеся отвѣчаютъ заученное по учебнику, приметъ оживленный характеръ, если учитель, вмѣсто того, чтобы заставлять пять-шесть разъ повторять одно и то же, велитъ одному ученику разсказать, какъ онъ выучилъ; другому—изложить урокъ въ сжатой, конспективной формѣ, третьему выдѣлить изъ него главную мысль, четвертому подыскать въ памяти изъ пройденнаго аналогическій фактъ и т. д., то скучный и однообразный урокъ станетъ живымъ. Въ обоихъ приведенныхъ примѣрахъ соблюдены два условія, отъ которыхъ зависитъ интересъ урока: 1) *самодѣятельность учащихся* и 2) *разнообразіе*. Искусство въ пріемахъ преподаванія имѣетъ даже нѣсколько опасную сторону: оно легко можетъ скрыть даже отъ самого преподавателя бѣдность и пустоту содержанія урока и преувеличить въ его глазахъ значеніе той оживленной работы, какую проявилъ классъ подъ его руководствомъ. Но несомнѣнно одно,— чѣмъ суше, чѣмъ отвлеченнѣе содержаніе урока, тѣмъ болѣе нуждается онъ въ виртуозности пріемовъ; таковы, напр., уроки грамматики, математики, иностранныхъ языковъ и т. п.

Теперь представимъ себѣ скучный по содержанію, трудный по своей отвлеченности, урокъ, на которомъ учитель никакихъ мѣръ не принимаетъ, чтобы вызвать самодѣятельность учащихся, внести какое-либо оживленіе и разнообразіе, ведетъ его скучно и монотонно. Тутъ классная дисциплина обыкновенно изъ рукъ вонъ плоха. Ученики по своему стараются внести самодѣятельность и разнообразіе, приправить чѣмъ-либо пикантнымъ прѣсность урока.

Огромное значеніе имѣетъ самая личность учителя на классъ въ дисциплинарномъ отношеніи. Дѣти необычайно чутки къ личному вліянію. Если они видятъ предъ собою человѣка, впол-

нѣ владѣющаго знаніемъ, относящагося серьезно и сердечно къ своему предмету и неподдѣльно желающему передать знанія ученикамъ, то они къ такому преподавателю относятся не только съ уваженіемъ, но почти съ благоговѣніемъ. Такой учитель, если онъ и не виртуозъ по части методическихъ пріемовъ, можетъ быть увѣренъ, что его преподаваніе дастъ блестящіе результаты, и о классной дисциплинѣ ему не придется думать. Но горе преподавателю съ большими претензіями, и съ малыми знаніями, сухо относящемуся къ ученикамъ, небрежно объясняющему уроки,—тутъ ученики обращаются въ безпощадныхъ тирановъ,—тайныхъ и неуловимыхъ, если учитель внушаетъ страхъ,—явныхъ и дерзкихъ, если и этой защиты у него нѣтъ.

Живо припоминаю я одного изъ моихъ преподавателей математики, у котораго я учился лѣтъ тридцать тому назадъ; уроки его запечатлѣлись такъ въ моей памяти, будто они были надняхъ. Сосредоточенный, молчаливый, онъ объяснялъ такъ просто и вмѣстѣ съ тѣмъ въ этой простотѣ такъ изящно, — ни слова лишняго, ни повторенія ненужнаго, съ такою правильной интонаціей, что нельзя было его не слушать, нельзя было не понять. Отвѣты учениковъ онъ слушалъ такъ сосредоточенно-внимательно, что просто стыдно было не знать, не рѣшить заданной задачи, не приготовиться къ объясненію ея,—такому, которое хотя сколько-нибудь напоминало бы объясненія его, учителя, которое стоило бы такого вниманія и серьезнаго отношенія, какія онъ всегда выказывалъ. Въ теченіе двухъ лѣтъ я имѣлъ счастіе учиться у такого учителя, и рѣшительно не помню ни одного случая какого-либо нарушенія дисциплины на его урокахъ. Классъ на нихъ представлялъ олицетворенное вниманіе и прилежаніе, а между тѣмъ въ этомъ самомъ классѣ, который благоговѣйно слушалъ своего учителя математики, — въ то же самое время въ столахъ уже находились разныя приспособленія, заготовленныя для оживленія слѣдующаго урока французскаго языка: табакерка съ музыкой и вырѣзанный изъ бумаги и разрисованный красками чортъ, который долженъ былъ при помощи нитки и жеванной бумаги очутиться въ надлежащій моментъ на потолкѣ... И бѣдному французу приходилось по большей части заниматься не уроками, а дисциплиной,—классъ пред-

ставлялъ невообразимый хаосъ. Этого учителя не уважали, такъ какъ онъ былъ лѣнтяй, вовсе не заботился о томъ, чтобы ученики дѣйствительно работали, и потому, очевидно, даже опасался и самъ доводить до свѣдѣнія начальства о безобразіяхъ на своихъ урокахъ. Ученики отлично это чувствовали.

Не всегда, впрочемъ, тишина и внѣшнее благоприличие свидѣтельствуютъ о надлежащей дисциплинѣ. Памятенъ мнѣ учитель въ томъ же заведеніи, человѣкъ тоже лѣнивый, хотя и знающій, но, очевидно, вовсе не думающій о томъ, принесутъ или не принесутъ пользу ученикамъ его уроки. Учитель этотъ, облеченный даже ученой степенью, пользовался вѣсомъ въ глазахъ начальства, и потому явныхъ шалостей на его урокахъ не проявлялось; напротивъ того, царила необычайная тишина, но это потому, что мы замѣтили, что эта тишина и среди нея монотонный отвѣтъ ученика производили на учителя особое вліяніе: онъ на нѣсколько минутъ впадалъ въ какое-то забытье, подобно древнимъ индійскимъ подвижникамъ, погружался въ Нирванну, говорили ученики. И вотъ ученикъ, отвѣчающій урокъ, замѣтивъ, что наступило это погруженіе, начиналъ тѣмъ же тономъ городить всевозможную чепуху, вплетая сюда и анекдоты крайне рискованнаго содержанія... Выходя изъ оцѣпенѣнія, учитель обыкновенно, словно проснувшись, спрашивалъ *что?* Вся прелесть для класса заключалась въ томъ, застигнетъ ли это *что* ученика врасплохъ или онъ сумѣетъ во время, не мигнувъ глазомъ, перейти къ надлежащему отвѣту. Замѣчательно, что никто, ни разу не попался, а дѣлалось это очень нерѣдко. Иногда ученики бились объ закладъ, что они прочтутъ «Отче нашъ» или другую молитву во время отвѣта и выигрывали пари. Читались молитвы въ этомъ случаѣ даже нѣсколько на манеръ чтенія надъ покойникомъ... И этотъ учитель уходилъ изъ класса, бѣдный, видимо довольный учениками и, кажется, такъ и остался при убѣжденіи, что онъ умѣлъ держать классъ въ образцовой дисциплинѣ.

Можно было бы привести и въ десять разъ больше примѣровъ, взятыхъ изъ личныхъ воспоминаній, но и этихъ, полагаемъ, достаточно для иллюстраціи зависимости дисциплин тъ личности учителя.

Изъ всего сказаннаго, кажется, можно сдѣлать заключеніе,

что при соблюденіи всѣхъ разумныхъ требованій педагогики, основанной на опытной психологіи, заботы о дисциплинѣ въ классѣ, если не совсѣмъ, то почти упраздняются. *Если содержаніе урока само по себѣ заключаетъ внутренній интересъ и соотвѣтствуетъ силамъ учащихся, если преподаваніе ведется такъ, что вносится наглядность, разнообразіе и вызывается самодѣятельность учащихся и, наконецъ, если учитель, владѣя вполнѣ своимъ предметомъ, относится къ урокамъ своимъ съ живымъ интересомъ, къ дѣтямъ доброжелателенъ и справедливъ, то не придется жаловаться на недостатокъ вниманія и прилежанія учениковъ, не придется и заботиться о поведеніи ихъ.* Если и будутъ проявляться время отъ времени недостатки въ этихъ отношеніяхъ, то они будутъ случайными аномаліями, причины которыхъ школа въ правѣ будетъ искать внѣ стѣнъ своихъ, — въ семьѣ, въ обществѣ, въ индивидуальныхъ особенностяхъ учениковъ, въ крайней подвижности, въ необычайной разсѣянности и пр. Съ этими недостатками школа должна бороться всѣми разумными, зависящими отъ нея, мѣрами. Здѣсь дисциплина сливается уже съ воспитаніемъ не совсѣмъ нормальныхъ натуръ. И первое, съ чего начнетъ разумный педагогъ, — это съ изслѣдованія причинъ проявленія недостатковъ, съ условіями семейной жизни ученика, съ начальнымъ его воспитаніемъ и пр.

Нельзя не прибавить, что мы лишь указали на главнѣйшія условія хорошей или дурной дисциплины въ классѣ, заключающіяся въ немъ самомъ, въ урокѣ, въ личности учителя; но слѣдуетъ замѣтить, что и помимо того могутъ быть обстоятельства, мѣшающія правильному ходу обученія и вызывающія на первый планъ дисциплину со всѣми ея аттрибутами,— обстоятельства, въ которыхъ повинна школа. Къ такимъ надо отнести: 1) заваливаніе учащихся такой домашней работой, съ которой имъ приходится возиться до глубокой ночи, такъ что отрывается отъ сна значительная доля, и ученики приходятъ въ классъ безъ надлежащей умственной свѣжести и энергіи; 2) плохо составленныя росписанія, причемъ встрѣчаются подрядъ трудные уроки, требующіе значительнаго умственнаго напряженія, и не перемежаются уроками искусствъ, дающими нѣкоторый отдыхъ мозгу; 3) слишкомъ незначительными по времени рекреаціями, не даю-

щими возможности отдохнуть умственно отъ урока и физически отъ часового сидѣнія въ душномъ обыкновенно классѣ; 4) недозволеніе въ большинствѣ случаевъ возиться и шумѣть въ рекреаціонной комнатѣ, что является просто инстинктивною потребностью нѣкоторыхъ дѣтей, такъ какъ такимъ путемъ усиливается дыханіе, кровообращеніе, и другіе процессы, утратившіе свою энергію отъ долгаго сидѣнія.

Все это необходимо имѣть въ виду прежде, чѣмъ думать о дисциплинѣ и приступать къ дѣтямъ съ дисциплинарными взысканіями, которыя очень, очень часто, повторяемъ, являются возмутительною несправедливостью, дѣйствующей самымъ вреднымъ образомъ на нравственность воспитанниковъ.

II.

Нѣсколько замѣчаній о внѣклассной дисциплинѣ. — Къ чему приводятъ иногда строгія дисциплинарныя мѣры. — Дисциплина и чувства долга и законности. — Отсутствіе настоящаго воспитанія въ интернатахъ. — Господство и здѣсь одной лишь внѣшней дисциплины. — Надзиратели или воспитатели. — Скука въ интернатѣ. — Свойства хорошаго воспитателя. — Необходимость здоровыхъ развлеченій и физическихъ занятій въ интернатѣ. — Выводы.

Главнѣйшее зло и основная причина многихъ неурядицъ и печальныхъ явленій въ школьной жизни, — повторяемъ, — это та рознь, которая образуется между учащими и учащимися, воспитателями и воспитанниками, представляющими въ большинствѣ случаевъ два враждебные лагеря, ведущіе между собою безпрерывную и порою жестокую борьбу. Происходитъ же это прежде всего отъ совершенно неправильнаго взгляда на дисциплину.

О классной дисциплинѣ мы сказали выше, теперь остановимся на внѣклассной.

Чтобы вполнѣ выяснить нашу мысль и не оставить въ читателяхъ никакихъ недоумѣній, возьмемъ самые простые, повседневные случаи.

Нѣсколько приходящихъ учениковъ, напр., опоздало къ молитвѣ, тогда какъ велѣно или предписано правилами приходить за пять минутъ до нея. Наставникъ, или надзиратель, прочитываетъ списокъ опоздавшихъ и произноситъ имъ приговоръ — остаться на часъ послѣ уроковъ въ заведенiи въ наказанiе за неисправность и неисполненiе установленнаго правила. Нѣкоторые изъ наказанныхъ пробуютъ что-то сказать въ свое оправданiе, но наставникъ холодно прерываетъ ихъ и говоритъ:

— «Тутъ нечего толковать: не исполнили своей обязанности и несите наказанiе».

Такой надзиратель — представитель обычной, заурядной дисциплины: онъ держится того взгляда, что дисциплина должна быть строга и незыблема, и потому вполнѣ послѣдовательна, и всякiй проступокъ долженъ вести за собою и извѣстное слѣдствiе.

Не такъ поступитъ въ данномъ случаѣ наставникъ, желающiй быть настоящимъ воспитателемъ: онъ непремѣнно выслушаетъ объясненiе виновныхъ, — выслушаетъ уже потому, что эти объясненiя со стороны учащихся дадутъ ему возможность наблюсти нѣкоторыя ихъ особенности, откровенность или скрытность, правдивость или лживость, — и узнаетъ онъ, что одинъ изъ виновныхъ опоздалъ потому, что у родителей были гости, сидѣли зáполночь, нельзя было заснуть во-время, да и прислуга заспалась, — не разбудила, когда слѣдуетъ; узнаетъ, что другой засидѣлся до глубокой ночи за рѣшенiемъ непосильной для него задачи; что третiй во-время вышелъ изъ дома, да зазѣвался на улицѣ. Узнавъ все это, воспитатель не будетъ торопиться наказать даже виновныхъ, а лишь предупредитъ ихъ, что если будетъ повторяться неисправность, то придется взыскать; скажетъ это не въ видѣ холоднаго приговора, а съ сожалѣнiемъ. Далѣе, относительно одного изъ виновныхъ воспитатель сочтетъ долгомъ снестись съ родителями, относительно другого поговорить съ учителемъ, задающимъ слишкомъ трудную работу, и пр. Дѣти въ такомъ воспитателѣ сразу почуютъ и доброжелательство къ себѣ, и вниманiе, и желанiе быть полезнымъ имъ. Нѣсколько случаевъ подобнаго отношенiя къ нимъ со стороны наставника, и души ихъ открыты для его воспитательныхъ воздѣйствiй.

Надзиратель, — представитель одной лишь дисциплины — для дѣтей человѣкъ чужой; отношеніе ихъ къ нему похоже на отношеніе публики къ городовому, — блюстителю тишины и порядка; наставникъ же или воспитатель, входящій въ интересы своихъ питомцевъ, заботящійся о нихъ, старающійся предохранить ихъ отъ наказанія, становится для нихъ близкимъ человѣкомъ, съ которымъ скоро завязываются сердечныя отношенія, и который становится нравственнымъ авторитетомъ для дѣтей.

Не слѣдуетъ никогда забывать, что воспитанникамъ, чѣмъ моложе они, тѣмъ менѣе доступно пониманіе и надлежащее отношеніе къ закону или къ правилу въ ихъ отвлеченномъ видѣ. Это и понятно: законы являются или, вѣрнѣе, должны являться выраженіемъ болѣе или менѣе развитаго ума и развитаго нравственнаго чувства, а того и другого у дѣтей слишкомъ еще мало. Дѣтямъ необходимъ живой личный авторитетъ въ видѣ любящаго и любимаго, хотя строгаго, но справедливаго, отца, или походящаго на него и возбуждающаго уваженіе наставника. Такому наставнику дѣти охотно повинуются. У него и внѣшняя дисциплина процвѣтаетъ, и что особенно важно, онъ можетъ дѣйствительно оказывать благотворное воспитательное воздѣйствіе на нихъ.

Многимъ изъ нашихъ читателей, вѣроятно, припомнятся изъ школьныхъ лѣтъ такіе наставники, которымъ воспитанники безусловно повиновались, обмануть которыхъ считалось въ глазахъ всей массы дѣтей тяжкимъ грѣхомъ.

Мнѣ живо припоминается такой воспитатель.—«Тише, ребята, не шумите!» скажетъ бывало онъ ученикамъ, громко разговорившимся въ классѣ въ ожиданіи учителя, скажетъ безъ всякаго раздраженія, безъ угрозъ, и классъ смолкаетъ.

— «Молчать!» командуетъ другой, держа записную книжку въ рукахъ, готовясь записать туда и оштрафовать всякаго ослушника, и, несмотря на всѣ усилія, записи и угрозы, никакъ не можетъ добиться полной тишины. Онъ долженъ не спускать глазъ съ «негодныхъ дѣтей»; за спиной его они могутъ засвистать или продѣлать какую-нибудь другую дерзкую шалость.

Первый воспитатель какъ будто вовсе и не думаетъ о внѣшней

дисциплинѣ, а она какъ-то словно сама къ нему приходитъ; второй — представитель строгой дисциплины, а она для него словно какая-то сказочная, неуловимая жаръ-птица. Изъ стражи и охранителя дисциплины онъ обращается въ настоящаго мученика ея. Разгадка всего между прочимъ очень проста. Отъ перваго воспитателя, отъ всѣхъ его дѣйствій и словъ, обращенныхъ къ дѣтямъ, вѣетъ тепломъ и доброжелательствомъ; онъ не придирчивъ къ нимъ, хотя онъ взыскиваетъ порою и строго, но всегда справедливъ. Второй надзиратель о дѣтяхъ и не думаетъ, всѣ его помыслы сосредоточены на дисциплинѣ, которая должна быть незыблема, послѣдовательна и строга; онъ даже дѣлаетъ какое-то особенное лицо, придаетъ ему юридическое, прокурорское выраженіе,—важное, серьезное и строгое; онъ не говоритъ, а командуетъ и произноситъ приговоры и, несмотря на все это, въ глазахъ дѣтей онъ — злобный шутъ и болѣе ничего, — шутъ, котораго одурачить или подразнить доставляетъ имъ развлеченіе, правда, грубое, но очень пріятное. Кому приходилось бывать въ толпѣ, которую иногда безъ толку расталкиваютъ не въ мѣру ретивые городовые или полицейскіе офицеры, командующіе до хрипоты: «Осади! осади!», хотя публика уже достаточно осадила и дальше осаживать некуда, — тотъ легко могъ замѣтить въ массѣ злобно-насмѣшливое настроеніе, предшествующее громкому протесту. Вотъ именно такое злобно-насмѣшливое настроеніе вызываетъ въ воспитанникахъ надзиратель, для котораго кромѣ дисциплины ничего не существуетъ, который изъ-за дисциплины не видитъ живыхъ дѣтей и забываетъ, что не они для нея, а она для нихъ.

Приходитъ мнѣ на память очень характерный случай. Одинъ учитель изъ австрійскихъ славянъ говорилъ мнѣ: «Удивляюсь я порядкамъ въ русскихъ учебныхъ заведеніяхъ! У васъ здѣсь — оконченъ урокъ, — звонокъ, и учитель первый выходитъ изъ класса, а за нимъ толпой ученики!» — «Почему же это вамъ кажется особенно дурнымъ?» спросилъ я. — «Помилуйте, развѣ это можно допускать въ дисциплинарномъ отношеніи? — У насъ въ Австріи учитель по окончаніи урока командуетъ ученикамъ: — Vorwärts!», и они въ стройномъ порядкѣ проходятъ предъ нимъ, а онъ идетъ позади ихъ. А то, помилуйте, когда учи-

тель идетъ впереди, а ученики идутъ толпою за нимъ, мало ли, что они могутъ ему сдѣлать, — могутъ плюнуть на него, даже, чего добраго, тумака или пинка дать, и ищи потомъ виноватаго!»

Такова австрійская предусмотрительность, вызванная самой строгой, самой пунктуальной дисциплиной!

Тамъ, гдѣ на первомъ планѣ дисциплина, основанная на страхѣ, можно и не до того еще дойти. Если бы писалась правдивая исторія внутренней жизни учебныхъ заведеній, особенно закрытыхъ, то мы имѣли бы поразительныя страницы, доказывающія, какъ нельзя лучше, что строжайшая дисциплина, основанная на страхѣ наказанія, всегда упраздняла настоящее воспитаніе, и порождала по большей части два выдающихся типа воспитанниковъ, — безстрашныхъ, или отчаянныхъ, готовыхъ на всевозможныя дерзкія выходки, способныхъ даже и нѣкоторыхъ изъ своихъ наставниковъ держать въ страхѣ, — и запуганныхъ трусовъ, у которыхъ съ трусостью развивалась скрытность и злоба, какъ извѣстно, неразлучные спутники трусости. Эти запуганные при полной увѣренности въ безнаказанности, при несомнѣнной возможности скрыть концы въ воду, способны были въ злобныхъ шалостяхъ превзойти даже отчаянныхъ.

Грустно становится, когда читаешь въ статьяхъ педагоговъ, почтенныхъ, уважаемыхъ, замѣчанія, что прежде всего въ школѣ слѣдуетъ заботиться о строгой дисциплинѣ, и что для надзора за дѣтьми даже вовсе не требуется особеннаго образовательнаго ценза отъ классныхъ надзирателей. Какое печальное недоразумѣніе! Нѣтъ, и тысячу разъ нѣтъ! не о дисциплинѣ, въ ея общепринятомъ смыслѣ, должна заботиться школа, а о правильномъ воспитательномъ воздѣйствіи на своихъ питомцевъ, а для такого воздѣйствія нужны люди, понимающіе великую задачу воспитанія, стало быть люди, хорошо образованные, мало того, способные по характеру, по духовному складу къ этому важному дѣлу.

Дисциплина, повторяемъ, имѣетъ въ виду прежде всего — внѣшній порядокъ, благочиніе, тишину и пр.; средства ея взысканіе. Не живая душа дѣтей, не ихъ натура, не ихъ интересы, а именно внѣшнее благочиніе составляетъ главнѣйшую цѣль дисциплины, — въ этомъ и величайшее зло ея въ школѣ. Предъявить десятокъ или полтора правилъ девятилѣтнему мальчуга-

ну или дѣвочкѣ такого же возраста и выставить на видъ, что за неисполненіе ихъ будутъ взыскивать, не только не значитъ развивать въ дѣтяхъ чувство долга и законности, а совсѣмъ наоборотъ,—значитъ пріучать ихъ съ первыхъ же шаговъ въ жизни, когда впервые у ребенка являются обязанности, къ мысли, что исполненіе ихъ почему то считается труднымъ, непріятнымъ, такъ что нужно загодя постращать и наказаніемъ. Съ первыхъ же шаговъ сознательной жизни воспитанникъ видитъ, что законы, которые являются ему въ видѣ школьныхъ правилъ, сплошь и рядомъ могутъ быть нарушаемы, что самыя взысканія, слѣдующія за нарушеніемъ, вовсе не такъ ужъ страшны. Словомъ преждевременными дисциплинарными правилами чаще всего профанируется законъ; вмѣсто того, чтобы смотрѣть на него, какъ на священную, ненарушимую заповѣдь, какъ на выраженіе нравственнаго долга, въ школѣ съ дѣтскихъ лѣтъ привыкаютъ смотрѣть, какъ на мелочныя, произвольныя, излишнія требованія лицъ, облеченныхъ властью, могущихъ наказывать. Наказанія же не только утрачиваютъ нравственное значеніе, но мало-по-малу отъ частаго употребленія и вовсе теряютъ даже свое устрашающее значеніе, если только постепенно не возрастаетъ и суровость ихъ.

Припоминаю такой фактъ. Въ пансіонѣ, въ которомъ я учился лѣтъ тридцать тому назадъ, содержатель, добродушный старичекъ, большой любитель тѣлесныхъ наказаній, обязательно каждую субботу наказывалъ розгами въ пансіонской банѣ провинившихся за недѣлю. Прочитавъ списокъ ихъ, — набиралось обыкновенно отъ 15 до 20 человѣкъ,—онъ довольно добродушно прибавлялъ:

— «Ну теперь пойдемъ въ баньку сѣчься!»

Онъ шелъ впереди, а за нимъ гурьбой шли «сѣчься» ребята, при чемъ нѣкоторые подпрыгивали, подплясывали, выдѣлывая смѣшныя па.

Слишкомъ ужъ часто производилось наказаніе и очень ужъ просто смотрѣлъ начальникъ пансіона на розги; также стали смотрѣть на нихъ и воспитанники.

Педагоги, понимающіе всю важность правильной постановки въ школѣ воспитанія, по большей части, остерегаются слишкомъ

рано давать воспитанникамъ правила, и стараются въ дѣтяхъ, путемъ практики, примѣра, упражненія развить чувство долга, исполнительность и аккуратность. Настоящій воспитатель понимаетъ, что дурныя привычки ребятъ нужно ослаблять и устранять противуположными привычками, видитъ, напримѣръ, неряшливаго мальчика, приходящаго съ плохо вымытыми руками въ классъ, и не полѣнится разъ пять, десять подрядъ осмотрѣть его и послать помыться, и достигнетъ того, что воспитанникъ привыкнетъ къ опрятности. Такъ настоящій воспитатель поступитъ и въ другихъ случаяхъ. Результатъ тотъ, что у такого наставника дѣти мало-по-малу свыкаются съ обязанностями своими; исполнительность, аккуратность становятся какъ бы ихъ природнымъ и долговѣчнымъ свойствомъ. Тогда какъ надзиратель-дисциплинаторъ, руководящійся готовыми правилами, неисполненіе которыхъ должно обязательно вести за собою взысканіе, является въ глазахъ воспитанниковъ ловцомъ, сыщикомъ, которому будто бы пріятно изловить нарушителя правила и подвергнуть наказанію. Обмануть, перехитрить такого сыщика на взглядъ воспитанниковъ — дѣло не только позволительное, но и желанное. Самыя обязанности, исполненіе которыхъ обусловлено страхомъ взысканія, становятся для воспитанниковъ дѣломъ тягостнымъ и непріятнымъ.

Любопытно, что у сторонниковъ дисциплины въ школѣ встрѣчаемъ слѣдующее вполнѣ справедливое замѣчаніе. Дѣти, только что поступившія въ школу, обыкновенно въ началѣ склонны исполнять всѣ тѣ требованія, которыя предъявляются дисциплиной, а именно: во-время являться на уроки, соблюдать тишину и спокойствіе въ классѣ, внимательно слѣдить за учителемъ на урокѣ, вести себя чинно внѣ класса, слушаться приказаній надзирателей и проч. Нарушеніе всѣхъ этихъ обязанностей является лишь тогда, когда новички освоятся со школой.

Не ясно ли отсюда, что школѣ, заботящейся объ исполненіи указанныхъ требованій, нужно искать причинъ нарушенія ихъ прежде всего въ самой себѣ? Безъ устраненія этихъ причинъ дисциплинарныя взысканія являются прямо вопіющей несправедливостью. Ученикъ долженъ во-время явиться въ классъ, а учителя зачастую заставляютъ ждать себя 15 — 20 минутъ

послѣ звонка. Ученикъ долженъ вести себя чинно внѣ класса, а рекреаціонной комнаты нѣтъ, и воспитанники толкутся въ коридорѣ, при чемъ сначала невольно, а потомъ и нарочно толкаются и производятъ безпорядокъ, а виноватъ лишь тотъ, кто попался на глаза надзирателю, и т. п.

Словомъ, на каждомъ шагу мы видимъ, что школа почти ничего не дѣлаетъ, чтобы съ своей стороны облегчить какъ можно болѣе воспитанникамъ исполненіе ихъ обязанностей: она лишь предъявляетъ требованія и взыскиваетъ за неисполненіе ихъ. Да вдобавокъ, эти требованія часто совершенно излишни, нисколько не сообразованы съ дѣтской натурой, а взысканія являются нерѣдко простою случайностью; изъ десяти проступковъ лишь три-четыре ведутъ за собою наказанія, да и тутъ нерѣдко они падаютъ не на главныхъ виновниковъ, а на случайно попавшихся на глаза надзирателя или начальствующаго лица, часто невольныхъ участниковъ шалости или нарушенія порядка. — «Не попадайся!» — вотъ главная заповѣдь нашихъ школьниковъ: она, эта заповѣдь, вполнѣ законное дѣтище той дисциплины, которая вообще господствуетъ въ школѣ вмѣсто надлежащаго воспитанія. И это не такъ маловажно, какъ можетъ показаться съ перваго взгляда. Кто знаетъ, быть можетъ та служебная недобросовѣстность, на которую такъ часто у насъ жалуются—показное усердіе и ретивость на глазахъ начальства и ничегонедѣланіе и откладываніе всего въ долгій ящикъ за глазами его, даже неблаговидныя продѣлки, лишь бы не попасться, ведутъ начало изъ школы, гдѣ не воспитывали чувства долга, не развивали привычки своевременно и добросовѣстно исполнять свои обязанности, а лишь наказывали попавшихся за неисполненіе ихъ. Тутъ, пожалуй, могутъ замѣтить, будто вся бѣда въ томъ, что подвергаются отвѣтственности лишь случайно попавшіеся, а если бы дѣло велось тщательнѣе, и подвергались взысканію *всѣ* виновные, тогда цѣль достигалась бы. На это отвѣтимъ, что такой контроль почти невозможенъ, а если бы онъ былъ возможенъ, то веденный правильно въ воспитательномъ отношеніи, т. е. доброжелательно по отношенію къ воспитанникамъ, съ искреннимъ желаніемъ помочь слабымъ, направить на должный путь ошибающихся и

проч., онъ неизмѣримо полезнѣе, чѣмъ контроль, руководимый дисциплинарными цѣлями, отыскиваніемъ виновныхъ и наказаніемъ ихъ.

До сихъ поръ мы касались преимущественно открытаго заведенія, дѣйствія дисциплины въ классѣ и внѣ его во время рекреацій. Теперь перейдемъ къ интернату. Если начальство открытаго заведенія, ссылаясь на то, что учащіеся проводятъ въ стѣнахъ его лишь 5 — 6 часовъ въ сутки, можетъ съ нѣкоторымъ основаніемъ (конечно, въ сущности вовсе неуважительнымъ) утверждать, будто открытая школа не можетъ задаваться воспитательными цѣлями, то ничего подобнаго ужъ вовсе не въ правѣ сказать лица, завѣдующія интернатомъ. Здѣсь воспитаніе неизбѣжно должно стоять на первомъ планѣ: не большая радость для общества, если изъ закрытаго заведенія будутъ выходить молодые люди, прекрасно знающіе географію, исторію, иностранные языки и пр., и въ то же время съ извращенными чувствами, съ испорченными характерами, нечестные,—люди, для которыхъ общество созидаетъ и другія закрытыя заведенія, въ видѣ тюремъ, рабочихъ домовъ и пр. Всякій здравомыслящій человѣкъ скажетъ: Богъ съ ними, со всѣми вашими книжными знаніями, дайте намъ лучше хорошихъ, нравственныхъ людей, способныхъ къ труду!

Что же мы видимъ въ интернатахъ нашихъ въ большинствѣ случаевъ? Видимъ ту же пресловутую дисциплину, одну только дисциплину! Все направлено лишь къ тому, чтобы соблюдался внѣшній порядокъ, чтобы была снаружи тишь да гладь. Если мало попадаются въ различныхъ проступкахъ, процентъ наказанныхъ невеликъ,—значитъ хорошо. Въ каждомъ почти интернатѣ вы найдете штрафной журналъ. Онъ, такъ сказать, дневникъ заведенія, онъ—ея лѣтопись! Для свѣжаго мыслящаго человѣка, не освоившагося еще съ обычнымъ ходомъ дѣла въ школѣ, такое явленіе покажется въ высшей степени страннымъ:—«Неужели только и жизни заведенія было, что проступки, занесенные въ журналъ, да взысканія, слѣдовавшія за ними?—спроситъ онъ,—неужели всѣ непровинившіеся никакъ не проявляли себя, не обращали на себя никакого вниманія? Почему въ заведеніи не существуетъ указаній

на характеристическія особенности воспитывающихся, проявленія ихъ духовныхъ силъ, на тѣ мѣры, какія принимались для того, чтобы вызвать желательныя качества характера у воспитанниковъ или воспитанницъ, направить ихъ на надлежащій путь? Ничего этого нѣтъ въ огромномъ большинствѣ случаевъ: мы не рискуемъ особенно ошибиться, если скажемъ, что развѣ въ одномъ изъ десяти закрытыхъ заведеній у насъ есть что-либо похожее на воспитаніе.

Первая мысль, которая прежде всего является у насъ,—это вопросъ:—Что же за педагоги-воспитатели, которые вовсе не интересуются личностью своихъ воспитанниковъ?—Въ отвѣтъ на это прежде всего надо замѣтить, что въ большинствѣ случаевъ воспитателей-педагоговъ въ закрытыхъ заведеніяхъ и нѣтъ, а есть лишь надзиратели и надзирательницы, или гувернеры, и гувернантки, какъ ихъ иногда называютъ. Надзиратели—это особый типъ несчастныхъ людей, въ большинствѣ случаевъ не доучившихся, или не получившихъ высшаго образованія, и потому не могущихъ преподавать въ классѣ. И вотъ этихъ людей за очень незначительное вознагражденіе и нанимаютъ «надзирать» за воспитанниками. Таковы же обыкновенно и «надзирательницы». Нерѣдко встрѣчаются между надзирателями и надзирательницами лица, которыя и не слыхали, что собственно значитъ воспитаніе, не читали ни одной книжки, ни одной статьи о немъ. Да и зачѣмъ? Дѣло, вѣдь, такъ просто. Вѣдь, существуетъ инструкція: воспитанникамъ нельзя нарушать порядокъ, нельзя отлучаться безъ спросу изъ класса или рекреаціонной комнаты, нельзя курить, нельзя... нѣсколько десятковъ этихъ «нельзя». Остается только не допускать нарушенія этихъ правилъ, вотъ и все тутъ. Начальствующія лица тоже смотрятъ на дѣло очень просто: было бы тихо да учились бы исправно. Будетъ порядокъ, воспитанники къ нему и попривыкнутъ, и выйдутъ «порядочными» людьми, будутъ прилежно учиться,—выйдутъ прилежными, трудящимися людьми. Вотъ та нехитрая «система», какой держатся обыкновенно лица, стоящія во главѣ закрытыхъ заведеній. «Надо только зорко слѣдить, чтобы не нарушался порядокъ,—для этого въ распоряженіи школы страхъ наказанія, а чтобы хорошо учились,—для этого

есть еще и приманка награды». Дальше этого обыкновенно не идутъ. Другими словами, воспитанія въ смыслѣ заботъ о правильномъ развитіи духовной и физической стороны воспитанниковъ или воспитанницъ нѣтъ, а есть только дисциплина.

Полагаю, что многимъ изъ читателей, знакомыхъ съ интернатомъ, ясно представляется монотонная, однообразная и невыразимо скучная жизнь въ пансіонѣ.

Это слово вызываетъ въ моемъ воспоминаніи прежде всего длинную, мрачную комнату, еле освѣщенную лампами (въ наше время, т. е. лѣтъ 30 тому назадъ еще не было хорошихъ лампъ), гдѣ съ сонными лицами сидятъ за книгами или тетрадями воспитанники, готовящіе уроки. Длину комнаты измѣряетъ своими шагами надзиратель или гувернеръ съ испитымъ усталымъ лицомъ; утомленіе слышится даже въ звукѣ его неровныхъ шаговъ. Онъ часто поглядываетъ на часы, видимо ждетъ не дождется, когда придетъ вожделѣнная минута скомандовать «на молитву!» а затѣмъ въ постель. Время отъ времени онъ издаетъ звукъ *тиш!* Это онъ унимаетъ нѣкоторыхъ, начавшихъ громко болтать. Произносить этотъ звукъ до такой степени вошло въ его привычку, что онъ нерѣдко шипѣлъ безъ всякой надобности, машинально, что служило признакомъ сильнаго утомленія. Вотъ въ одномъ углу воспитанники начали возиться, и надзиратель спѣшитъ туда.

— «Вы всегда безпорядки тутъ дѣлаете!» раздраженно-недовольнымъ тономъ укоряетъ онъ.—Посмотрите, вонъ Ивановъ, Хватовъ, Комарницкій, вѣдь могутъ же спокойно заниматься.

И точно, названные старшіе ученики занимаются спокойно: Ивановъ очень внимательно читаетъ «Мадридскія тайны», а Хватовъ, обложившись со всѣхъ сторонъ лексиконами, тщательно набиваетъ себѣ папиросы. Но полсотни ихъ набито, больше гильзъ нѣтъ, и Хватовъ сидитъ безъ дѣла. Комарницкій сообщаетъ ему, что Петръ Ивановичъ (надзиратель) уже нѣсколько разъ праздно «пускалъ шипъ по-змѣиному», и что пора его, собачьяго сына, нѣсколько подбодрить. Тогда Хватовъ, выждавъ, пока Петръ Ивановичъ дошелъ до противуположнаго конца комнаты, громко и весьма натурально залаялъ по-собачьи. При этомъ всѣ семьдесятъ воспитанниковъ, цѣлый воз-

растъ, радостно встрепенулись. Надзиратель устремлялся на лай, желая поймать дерзкаго шалуна, но тутъ на другомъ концѣ комнаты раздается настоящее кошачье жалобное мяуканье... Петръ Ивановичъ оборачивается и бѣжитъ туда.

— «Кто это безобразничаетъ?!» озлобленно допрашиваетъ онъ.

Оказывается, что никто не виноватъ, а нѣкоторые заглядываютъ даже подъ парты, и увѣряютъ, что, должно быть, и въ самомъ дѣлѣ кошка забралась. Не можетъ добиться Петръ Ивановичъ тутъ никакого толку, хоть сильно сердится и волнуется. А въ это время съ другого конца явственно слышится рычаніе большой и злой собаки... «Подлецы!!» злобно шепчетъ Петръ Ивановичъ и съ безнадежнымъ видомъ нервно идетъ туда. Но тутъ раздается громкій бой часовъ. Бьетъ десять,—время молитвы, а затѣмъ сна и вожделѣннаго покоя. Что дѣлать? Производить розыскъ,—все равно ничего не добьешься, а на новую дерзкую выходку навѣрно нарвешься; наказать всѣхъ, оставить безъ отпуска въ воскресенье—смысла нѣтъ; придется дежурить съ наказанными, да еще и до свѣдѣнія директора дойдетъ, и, пожалуй, онъ ему, надзирателю, выговоръ сдѣлаетъ,— не умѣешь-де поставить себя надлежащимъ образомъ къ воспитанникамъ. Самый лучшій исходъ—предать все забвенію.

— «Ну, да ужъ я изловлю, доберусь до негодяевъ!» злобно думаетъ надзиратель и кричитъ: «на молитву!».

И воспитанники, нѣсколько оживленные, выведенные изъ охватившей ихъ спячки шалостью двухъ смѣльчаковъ и забавниковъ, нарушившихъ на нѣсколько минутъ оцѣпенившую ихъ скуку, шумно разговаривая и смѣясь, становятся предъ образомъ...

На слѣдующій день директоръ, просматривая штрафной журналъ, видитъ, что записаны двое воспитанниковъ за возню во время приготовленія уроковъ. (Надзиратель ограничился бы при благопріятныхъ условіяхъ замѣчаніемъ, которое онъ сдѣлалъ завозившимся воспитанникамъ, но онъ слишкомъ былъ разсерженъ дерзкою выходкою непойманныхъ шалуновъ, и ему нужны были жертвы). Прочитавъ запись, директоръ укоряетъ возившихся ребятъ, указываетъ, что они уже третій разъ попа-

даются въ нарушеніи тишины, лишаетъ ихъ въ наказаніе отпуска въ ближайшее воскресенье и въ заключеніе говоритъ:

— «Хоть бы вы брали примѣръ съ другихъ,—посмотрите на Хватова, Иванова, Комарницкаго,—вѣдь, могутъ же себя образцово вести. Никогда на нихъ никакихъ жалобъ!»

Стоятъ мальчуганы, набычившись предъ своимъ начальникомъ и думаютъ про себя: вотъ тебѣ и правда на свѣтѣ! Хватовъ по-собачьи лаялъ и первый затѣйникъ во всѣхъ шалостяхъ. Комарницкій всегда подбиваетъ другихъ на шалость, а послушали бы какія вещи Ивановъ разсказываетъ товарищамъ въ укромныхъ мѣстахъ... И вотъ ихъ ставятъ въ примѣръ: они гуляютъ себѣ съ отличной отмѣткой за поведеніе, а ты тутъ отсиживайся въ праздникъ, потому что Петръ Ивановичъ разозлился и записалъ за пустяки...

Мы привели эту небольшую, но правдивую картинку съ цѣлью наглядно показать нѣкоторыя печальныя стороны жизни въ интернатѣ, гдѣ нѣтъ воспитанія, а заботятся лишь о дисциплинѣ и на стражѣ ея ставятъ надзирателя.

Что такое надзиратель въ школѣ? Это не только жалкій, но и вредный въ воспитательномъ отношеніи человѣкъ. У надзирателя съ воспитанниками только тогда могутъ установиться сносныя отношенія, когда онъ вслѣдствіе личныхъ свойствъ, особеннаго такта и ума, превышаетъ, такъ сказать, свою должность и незамѣтно беретъ на себя роль воспитателя. Если же этого нѣтъ, если онъ держится точно своихъ обязанностей, т. е. наблюдаетъ, чтобы дисциплинарныя требованія не нарушались, а нарушенія вели бы за собой надлежащія взысканія, то онъ неизбѣжно долженъ стать лицомъ противнымъ, даже ненавистнымъ для воспитанниковъ. Онъ имъ можетъ только причинять однѣ непріятности, и чѣмъ подробнѣе и мелочнѣе дисциплинарныя правила, тѣмъ чаще и больше. Положительнаго онъ, какъ надзиратель, ничего давать не обязанъ: онъ только долженъ постоянно напоминать о дисциплинарныхъ требованіяхъ, которыя даже въ случаѣ полной своей справедливости и раціональности, не могутъ быть пріятны, такъ какъ неизбѣжно стѣсняютъ свободу, но при педантизмѣ и мелочности становятся прямо невыносимыми. И вотъ надзиратель, изъ усердныхъ, на-

ходится при воспитанникахъ въ видѣ аргуса и безпрестанно приходится имъ слышать отъ него: этого нельзя, такъ нельзя, не такъ стоите, не такъ сидите, не такъ говорите. Безпрестанно трудится онъ надъ штрафнымъ журналомъ. Можно ли удивляться, что изъ ста случаевъ развѣ наберемъ два - три, когда надзиратель и воспитанники не находятся въ явномъ или тайномъ антагонизмѣ. Учитель хоть и строгій и не всегда справедливый всетаки въ глазахъ учениковъ человѣкъ полезный, онъ учитъ ихъ, объясняетъ имъ, чего они не понимаютъ,—словомъ, даетъ нѣчто положительное и полезное; слѣдовательно, отчасти искупаетъ свои недостатки. А надзиратель—это совсѣмъ чужой человѣкъ, душа котораго вовсе не соприкасается съ душою воспитанниковъ; онъ только слѣдитъ за ними, стѣсняетъ ихъ и подвергаетъ взысканіямъ. Убѣдите-ка воспитанника даже старшаго возраста, что всѣ дисциплинарныя требованія, стѣсняющія его свободу, необходимы и полезны для правильной выработки его характера и надлежащихъ привычекъ... Тотъ самый городовой, который стоитъ на углу, и въ которомъ вы видите полезнаго охранителя порядка, сдѣлался бы вамъ невыносимымъ, если бы вздумалъ слѣдовать за вами повсюду по пятамъ, хотя бы вы и навѣрное знали, что онъ это дѣлаетъ вовсе не съ тѣмъ, чтобы стѣснить въ чемъ-либо вашу разумную свободу, а лишь для того, чтобы предостеречь во-время отъ нарушенія полицейскихъ правилъ. Сталъ бы онъ вамъ невыносимъ именно своей неотступною опекой надъ вами, обиднымъ недовѣріемъ къ вашей способности не нарушать и безъ его помощи никакихъ постановленій... Такое же впечатлѣніе въ большинствѣ случаевъ производитъ надзиратель на воспитанниковъ.

Совсѣмъ другое дѣло воспитатель, къ которому воспитанники проникнуты уваженіемъ, съ которымъ можно посовѣтоваться, который готовъ подѣлиться съ ними и своимъ опытомъ и своими знаніями и принимаетъ живое участіе въ ихъ радости и горѣ. И такой человѣкъ своимъ присутствіемъ стѣсняетъ: при немъ не развалишься, не станешь безпокоить его возней, при немъ стыдно продѣлать какую-нибудь глупую шалость, въ родѣ лаянья. Онъ не бросится отыскивать виновника, но онъ, если такой случайно и нашелся бы, отнесется съ презритель-

ной усмѣшкой, назоветъ выходку мальчишествомъ, или только удивится. Надлежащаго эффекта шалость не произведетъ. Но вѣрнѣе, что даже и подобной попытки не произойдетъ. Самые отъявленные шалуны тогда проявляютъ свои склонности, когда чуютъ, что найдутъ сочувствіе въ массѣ товарищей; а въ данномъ случаѣ поддержки они въ массѣ никогда не найдутъ. То стѣсненіе, которое неизбѣжно является для нѣсколькихъ десятковъ воспитанниковъ въ присутствіи умнаго, доброжелательнаго и уважаемаго воспитателя, есть именно благотворное воздѣйствіе личности. Стѣсненіе это даже и не чувствуется, такъ какъ оно выкупается тѣмъ удовольствіемъ, которое испытывается воспитанниками отъ присутствія въ своей средѣ уважаемой личности. Чувство, это, полагаемъ, испытывали всѣ наши читатели.

По нашему глубокому убѣжденію,—все зло, всѣ тѣ безобразія, какія по большей части являются неизбѣжными въ нашихъ интернатахъ, происходятъ отъ трехъ главныхъ причинъ: 1) полнаго отсутствія воспитанія и господства дисциплины, въ связи съ этимъ 2) порученія наблюденія надзирателямъ и 3) господства всепоглощающей скуки въ однообразной жизни интерната.

Скука—вотъ тотъ ядъ, которымъ заражена школа. Отсюда ведетъ начало то переутомленіе, жалобами на которое гигіенисты успѣли уже переутомить читателей педагогическихъ журналовъ. Отсюда вѣчныя жалобы учителей на классную дисциплину и безконечныя безплодныя заботы объ усиленіи строгости ея. Отсюда измышленіе отмѣтокъ за вниманіе, за прилежаніе, всякихъ взысканій и вздохи о благодѣтельныхъ розгахъ, отошедшихъ у насъ въ область исторіи. Не проникай эта скука насквозь всей школьной учебы, учащіеся выносили бы изъ школъ вдвое больше знаній,—знаній живыхъ и плодотворныхъ, не затрачивая и половины того времени, какое уходитъ теперь на томительное сидѣніе за постылыми книгами и тетрадями...

Но скука въ классѣ, гдѣ все же есть дѣло, которымъ какъ ни какъ, а надо заняться,—ничто въ сравненіи съ той скукой, какая обыкновенно царитъ въ интернатѣ во внѣурочное время! Уроки приготовлены, голова и глаза утомлены, читать неохота,

да и нечего, до сна осталось еще часа два, гулять не пускаютъ, даже и по полутемной залѣ пробѣжаться нельзя,—помѣшаешь тѣмъ, кто еще занимается, да и вообще бѣготня и всякая возня запрещены, вдобавокъ тутъ же шагаетъ взадъ и впередъ вѣрный стражъ дисциплины—надзиратель; скука и тоска насквозь проникаютъ при этомъ воспитанниковъ отъ макушки до пятокъ. Это ясно видно по осунувшимся и усталымъ лицамъ ихъ,—и сидятъ то они какими-то мѣшками, тяжелой и усталой посадкой; если ходятъ, то какими-то вахлаками, таща ноги, словно къ нимъ по пудовой гирѣ привязано. Одинъ, развалившись и положивъ голову на руки, дремлетъ и позѣвываетъ; другой забылся и зѣвнулъ такъ громко, что всѣ встрепенулись, а нѣкоторые радостно захохотали,—все-таки маленькое развлеченіе. Надзиратель, тоже усталый и потому раздраженный, находитъ нужнымъ произвести розыскъ,—кто зѣвнулъ. Виноватаго не оказывается,—никто не зѣвалъ. Блюститель дисциплины выходитъ изъ себя: это дерзость, явно направленная на него. Намѣреннымъ невѣжествомъ кажутся ему и позы, въ которыхъ сидятъ воспитанники.—Какъ вы сидите! окрикиваетъ онъ одного. Какъ вы стоите! кричитъ на другого.—«Экій чортъ, чего онъ только вяжется?» злобно шепчетъ воспитанникъ. А иной разъ даже и вслухъ съ досадой скажетъ: «Чего вамъ отъ меня надо? Оставьте меня въ покоѣ!» Ну ужъ тутъ явная дерзость,—дерзость, за которую воспитанникъ, если и еще найдутся за нимъ въ штрафномъ журналѣ провинности, можетъ очень сильно поплатиться...

Если внимательно прослѣдить, какъ возникаютъ и разростаются шалости, дерзости и другіе проступки, то окажется въ большинствѣ случаевъ, что зарождаются прежде всего шалости отъ невольныхъ нарушеній дисциплинарныхъ требованій, особенно несообразованныхъ съ дѣтской природой, да отъ скуки,—отъ желанія себя поразвлечь и товарищей позабавить. Живыя, активныя и способныя дѣти обыкновенно являются зачинщиками всякихъ продѣлокъ и шалостей, которыя въ началѣ вовсе не имѣютъ злостнаго характера, желанія позлить надзирателей, а затѣваются только отъ скуки. По большей части надзиратель, принимая шалость въ смыслѣ обдуманной обиды себѣ, самъ

наталкиваетъ воспитанниковъ на мысль придавать шалостямъ именно такой характеръ. Имъ становится любопытнымъ посмотрѣть, какъ онъ разсердится, какъ онъ будетъ розыскивать виноватаго, какъ не найдетъ его и пр.—Словомъ разыграется маленькая сценка драматическаго или комическаго характера. Разъ-другой удалось воспитанникамъ это,—надзиратель вышелъ изъ себя, рвался и метался, но ничего не добился,—они и соображаютъ, что у нихъ есть средство досадить, отмстить человѣку, который имъ причиняетъ только однѣ непріятности... Тутъ уже начинаются злостныя, ранѣе обдуманныя, коллективныя шалости, обдуманныя сообща,—шалости, присущія почти всякому интернату, гдѣ есть нелюбимые надзиратели. Если и бываетъ иногда въ интернатахъ тиранія какого-нибудь аргуса-надзирателя,—«великаго ловца», отъ котораго трудно ускользнуть шалуну, и который властвуетъ терроромъ, то гораздо чаще интернатъ особенно старыхъ училищъ, гдѣ традиціи о всевозможныхъ способахъ терроризировать надзирателей переходятъ отъ поколѣнія къ поколѣнію воспитанниковъ,—представляетъ охлократію, и надзиратели, сознавая свою слабость, готовы нерѣдко идти на всякіе компромиссы съ воспитанниками... Бываютъ случаи, что воспитанники не только передѣлываютъ на свой ладъ систему дѣйствій надзирателей, но вліяютъ и на характеръ ихъ и порою не безъ пользы. Въ одномъ женскомъ заведеніи, напр., воспитанницы оказали благотворное вліяніе на свою надзирательницу не въ мѣру ужъ подозрительную и обуянную страстнымъ желаніемъ изловить кого-нибудь. Она, замѣтивъ, напр., что три - четыре воспитанницы съ жаромъ разговариваютъ между собою, или читаютъ, спѣшила подобраться къ нимъ и послушать, о чемъ онѣ толкуютъ или что читаютъ. И вотъ дѣвочки принялись отучивать ее отъ этой дурной привычки: кинутся вдругъ гурьбой къ окну, будто охваченныя любопытствомъ, и она—за ними; глядитъ въ окно,—ничего нѣтъ, посмотритъ на дѣвочекъ, увидитъ слегка насмѣшливыя лица,—и отойдетъ, нѣсколько сконфуженная... Или замѣтитъ, что нѣсколько воспитанницъ забилось въ уголокъ и съ любопытствомъ читаютъ какую-то записочку. Но тутъ, конечно, что-нибудь такое... думаетъ она, тихо подходитъ и говоритъ;—«А

дайте-ка мнѣ, дайте, что у васъ это!» Ей подаютъ. Она развертываетъ, и оказывается кусочекъ сложенной чистой бумаги... И вѣдь такъ отучили ее этимъ способомъ отъ страсти ловить, что она потомъ не дѣлала этого, даже и тогда, когда слѣдовало бы.

Чѣмъ больше рознь между надзирателями и воспитанниками, и чѣмъ старше они, тѣмъ война становится обдуманнѣе и опаснѣе для обѣихъ сторонъ. Наказанія, хотя бы даже и суровыя, не приводятъ обыкновенно къ хорошимъ результатамъ: во-первыхъ, чѣмъ чаще онѣ примѣняются, тѣмъ больше утрачиваютъ, какъ сказано уже, свой эффектъ и, запугивая лишь слабыхъ и трусливыхъ, ожесточаютъ и огрубляютъ главныхъ зачинщиковъ и коноводовъ, а, во-вторыхъ, гдѣ больше опасности и риску, тутъ и игра азартнѣе и увлекательнѣе... И чего только не творилось и не творится особенно въ интернатахъ, славящихся строгостью дисциплины! Все запрещенное здѣсь получаетъ особую прелесть, начиная отъ куренія и кончая спиртными напитками. Нѣтъ, кажется, порока, который не гнѣздился бы въ интернатахъ и особенно въ тѣхъ изъ нихъ, гдѣ отсутствуетъ воспитаніе и господствуетъ одна пресловутая дисциплина, основанная на страхѣ. Благоразумные родители страшатся отдавать дѣтей своихъ въ закрытыя заведенія и совершенно справедливо; здѣсь все зависитъ отъ случайности: попадется мальчикъ случайно въ хорошую среду товарищей, уцѣлѣвшихъ отъ обычныхъ язвъ интернатовъ, и выйдетъ человѣкомъ; сойдется съ двумя-тремя молодцами, прошедшими огонь и воду, и легко можетъ выйти негодяемъ. Если бы перебрать всѣ факты, извѣстные изъ внутренней жизни интернатовъ, то «бурса» Помяловскаго вовсе не казалась бы поразительной и преувеличенной картиной...

Что же дѣлать? Какъ помочь бѣдѣ?

Прежде всего слѣдуетъ проникнуться вполнѣ сознаніемъ важности серьезнаго воспитанія, и понять, что дисциплина, взятая отдѣльно отъ него, не только не можетъ его замѣнить, но прямо вредитъ воспитательнымъ цѣлямъ заведенія.

Затѣмъ нужно помнить, что всякіе законы или правила преждевременны для воспитывающихся; и чѣмъ они моложе, чѣмъ

неразвитѣе, тѣмъ менѣе способны понимать ихъ и относиться къ нимъ съ должнымъ уваженіемъ. Живой авторитетъ наставника или воспитателя, уважаемаго и любимаго воспитанниками гораздо успѣшнѣе можетъ регулировать ихъ школьную жизнь, чѣмъ отвлеченныя правила и поставленные при нихъ на стражѣ надзиратели.

Должность надзирателей и надзирательницъ должна быть совершенно упразднена въ школахъ, чтобы и помину о ней не было. При воспитанникахъ и воспитанницахъ должны быть не холодные блюстители порядка и представители Немезиды, которые при самыхъ благопріятныхъ условіяхъ лишь могутъ поддерживать внѣшній порядокъ, но должны быть люди, вполнѣ образованные, понимающіе всю важность воспитательнаго воздѣйствія на питомцевъ, доброжелательные къ нимъ. Самое лучшее, если бы учителя и учительницы, въ тѣхъ заведеніяхъ, гдѣ преподаютъ, брали на себя воспитательскія обязанности. Ихъ образовательный цензъ и преподавательское положеніе несомнѣнно обусловили бы и большую авторитетность ихъ въ глазахъ воспитывающихся сравнительно съ полуобразованными надзирателями и надзирательницами.

Но самое важное, повторяемъ, это то, чтобы въ школѣ задачи именно воспитанія были выдвинуты на первый планъ, чтобы предъ учащимися и воспитывающимися былъ живой авторитетъ воспитателя, олицетворяющаго въ лицѣ своемъ для нихъ разумъ и справедливость, требованія котораго вытекаютъ изъ его убѣжденій и сообразованы съ дѣтскою природой. Слѣдуетъ, конечно, тщательно выбирать лицъ для воспитательской обязанности. Тутъ мало того, чтобы воспитатель былъ хорошо образованный и способный понимать всю важность воспитанія, а необходимо, чтобы это былъ человѣкъ не только справедливый, но и сердечный, терпѣливый и расположенный вообще къ дѣтямъ. Лицъ безъ этихъ свойствъ, по нашему мнѣнію, какого бы ума и какихъ бы знаній они ни были, не слѣдуетъ ни подъ какимъ видомъ пускать въ школу ни въ качествѣ учителей, ни въ качествѣ воспитателей. Эти люди и сами не должны выбирать себѣ педагогической профессіи: она для нихъ, и они для дѣтей будутъ лишь тяжелымъ бременемъ.

Истинное воспитаніе только и возможно, такъ сказать, при живомъ соприкосновеніи души наставника съ душою воспитанника. Дѣти вообще весьма чутки, и тотчасъ же почуютъ человѣка сердечнаго и расположеннаго къ нимъ, и человѣка, который только хочетъ казаться такимъ.

Воспитатель перваго рода обладаетъ громадной воспитательной силой, особенно, если онъ при указанныхъ свойствахъ обладаетъ большимъ педагогическимъ тактомъ, не забываетъ, что онъ не долженъ и не можетъ стать съ воспитанниками въ слишкомъ близкія товарищескія или дружескія отношенія, не расточителенъ въ словахъ и ласкахъ: сантиментальность и заискивающая привѣтливость какъ бы претятъ здоровымъ дѣтскимъ натурамъ, а жестокость и суровость тяжела и горька для нихъ. Самое лучшее, когда отношенія воспитателя къ воспитанникамъ носятъ характеръ отношеній внимательнаго, добродушнаго, дѣлового человѣка, который знаетъ цѣну времени и не тратитъ его на пустяки, когда воспитанники сердечную доброту своего воспитателя и заботливость его о нихъ узнаютъ не изъ словъ его, а изъ дѣлъ.

Воспитатель, обладающій всѣми необходимыми свойствами, имѣетъ громадное вліяніе на воспитанниковъ: весь внѣшній порядокъ и все, надъ чѣмъ часто безсильно трудятся въ потѣ лица надзиратели, представители строгой и незыблемой дисциплины, здѣсь достигается чрезвычайно просто и легко, — какъ будто дѣлается само собою. Такой наставникъ или воспитатель всею своею личностью дѣйствуетъ благотворно на дѣтей,— дѣйствуетъ, какъ бы чрезъ психическое внушеніе, и разумныя требованія его и желанія, спокойно предъявляемыя, исполняются дѣтьми скоро и охотно.

Воспитанники, сначала чувствуя, а затѣмъ и убѣдившись на дѣлѣ, что воспитатель хорошій, добрый, справедливый человѣкъ, и при томъ расположенный къ нимъ, относятся къ нему съ полнымъ довѣріемъ, даже любовью. Они знаютъ, что онъ, даже въ случаѣ непослушанія или проступка, не будетъ торопиться наказать, а внимательно разберетъ причины, и когда обнаружится, что бѣда произошла только отъ злой воли воспитанника, то и тутъ не о наказаніи подумаетъ, а прежде всего

огорчится, потому что ему дѣйствительно больно видѣть провинившагося. Наказаніе для хорошаго воспитателя — послѣднее дѣло. Воспитанники, не подавленные страхомъ наказанія, менѣе склонны къ скрытности, къ обману. Поступая согласно желанію воспитателя, они чувствуютъ себя все-таки нравственно-свободными: не страхъ наказанія побуждаетъ ихъ къ тому, а ихъ собственное желаніе доставить удовольствіе уважаемому человѣку, да и совѣстно огорчить его ослушаніемъ.

Изъ сказаннаго понятно, насколько воспитательскій нравственный авторитетъ, вызывающій внутренніе, духовные стимулы, — такіе, какъ совѣсть, доброжелательство, желаніе доставить удовольствіе другому, чувство уваженія, выше и цѣннѣе полицейскаго надзора надзирателя, холоднаго охранителя дисциплинарныхъ правилъ. У хорошаго воспитателя, подъ вліяніемъ его живого авторитета воспитанники мало-по-малу свыкаются безъ всякаго насилія со всѣмъ, что требуется и дисциплиной, т. е. съ аккуратностью, исполнительностью, самообузданіемъ, съ требованіемъ общественности, и юноша, оканчивающій курсъ, видитъ въ законѣ строго опредѣленное выраженіе тѣхъ чувствъ, влеченій и привычекъ, которыя вошли у него въ плоть и кровь въ школьные годы; тогда какъ соблюденіе отвлеченныхъ правилъ страха ради, подъ холоднымъ надзоромъ поборника строгой дисциплины, никогда не разовьетъ тѣхъ внутреннихъ духовныхъ стимуловъ, которые и составляютъ собственно сущность хорошаго, нравственнаго человѣка, но заставитъ смотрѣть на эти правила, какъ на тяжелое стѣсненіе воли; съ ними въ представленіи воспитанниковъ непремѣнно ассоціируется память наказанія и недовѣрія со стороны воспитателя. Дисциплина сама по себѣ, по нашему глубокому убѣжденію, не можетъ содѣйствовать правильному развитію чувства долга и законности; основанная на строгомъ надзорѣ, она чужда довѣрія. Надзиратель, наблюдающій за строгимъ исполненіемъ дисциплинарныхъ правилъ, обязанъ зорко слѣдить за тѣмъ, чтобы они исполнялись воспитанниками безъ малѣйшаго уклоненія, долженъ поэтому, подобно полицейскому, смотрѣть въ оба: довѣрію тутъ нѣтъ и не можетъ быть мѣста. А между тѣмъ, кому же неизвѣстно, что довѣріе, такъ сказать, обязываетъ къ

честности того, кому довѣряютъ, и потому оно одно изъ самыхъ важныхъ воспитательныхъ средствъ.

Любопытно, что и взрослые люди, способные къ казнокрадству, въ отношеніяхъ общественныхъ бываютъ, говорятъ, честны, и сочли бы себя жестоко обиженными, если бы кто-либо заподозрилъ ихъ въ способности утащить у знакомаго при удобномъ случаѣ большую сумму денегъ. Объясняется это явленіе, вѣроятнѣе всего, тѣмъ, что знакомые своимъ полнымъ довѣріемъ парализуютъ даже преступную склонность, а начальство, представители казны, своимъ постояннымъ недовѣріемъ, контролемъ и бдительнымъ надзоромъ какъ бы освобождаютъ отъ лишняго тормаза эту склонность. Въ первомъ случаѣ къ страху попасться присоединяется чувство совѣстливости, вызываемое довѣріемъ, а во второмъ этого добавочнаго противовѣса порочному стремленію нѣтъ, и оно осуществится на дѣлѣ, если соблазнъ выгоды преступленія перевѣшиваетъ страхъ наказанія за него. Притомъ не мало помогаетъ тутъ и привычка еще со школьной скамьи смотрѣть на всякое начальство, какъ на враждебную силу, которая внушаетъ лишь страхъ, а не уваженіе, и относительно которой можно дѣйствовать, не разбирая средствъ.

Возбужденіе чувства страха, холодный надзоръ, недовѣріе, вотъ главныя проявленія дисциплины въ ея чистомъ видѣ, которыя дѣйствуютъ неизбѣжно самымъ вреднымъ деморализующимъ образомъ на развивающуюся душу воспитывающихся. Вотъ почему дисциплинѣ, оторванной отъ воспитанія, не мѣсто въ школѣ. Люди, понимающіе значеніе воспитанія, только истощивъ всѣ ея средства, обращаются къ дисциплинарнымъ мѣрамъ и то лишь по отношенію къ очень немногимъ.

Мы старались нарочно характеризовать дисциплину въ ея чистомъ видѣ, чтобы яснѣе была читателю наша мысль. Обыкновенно понятіе дисциплины смѣшиваютъ и почти отожествляютъ съ понятіемъ воспитанія, и это потому, что въ чистомъ видѣ дисциплина является не всегда: если между надзирателями попадаются люди разумные и добрые, то они даже невольно впадаютъ болѣе или менѣе въ роль воспитателей; но это простая случайность, зависящая вовсе не отъ строя школы, не отъ дис-

циплины, а отъ личности, по своимъ свойствамъ не могущей вмѣститься въ тѣсныхъ рамкахъ ея.

Случалось слышать намъ такое соображенiе: воспитатели гораздо дороже стоютъ, чѣмъ надзиратели, и потому нельзя думать о хорошей постановкѣ воспитательной части въ школѣ, достаточно, если воспитанники будутъ хорошо дисциплинированы. Послѣ всего сказаннаго нами, полагаемъ, читатели ясно видятъ всю неосновательность такого соображенiя. Притомъ правильная постановка воспитанiя немногимъ стоила бы дороже теперешняго дисциплинарнаго надзора, если бы воспитательскiя обязанности возлагались за добавочное вознагражденiе и квартиру на преподавателей. Впрочемъ, не будемъ тутъ останавливаться на этой сторонѣ дѣла. Это повело бы насъ далеко за предѣлы нашей замѣтки и то разросшейся болѣе, чѣмъ мы желали. Скажемъ здѣсь лишь одно, что тамъ, гдѣ идетъ рѣчь о судьбѣ подрастающихъ поколѣнiй, тамъ экономическie расчеты менѣе всего должны имѣть мѣста.

Остановимся теперь еще на одномъ въ высшей степени важномъ вопросѣ. Жизнь воспитанниковъ въ интернатѣ по большей части, какъ мы уже указали, отравлена необычайной скукой; крайнее однообразiе этой жизни, сотни всякихъ стѣсненiй и лишенiй и полное отсутствiе въ ней элемента радости и удовольствiя дѣлаютъ ее похожею на жизнь подвижниковъ, съ тою лишь громадною разницею, что эти послѣднiе по большей части люди, утомленные жизнью, добровольно обрекающiе себя на монастырское жилье, а здѣсь дѣти, растущiя и физически и духовно, а для всего растущаго, развивающагося прежде всего нужны тепло и свѣтъ и въ прямомъ и въ переносномъ смыслѣ. А этого-то и нѣтъ обыкновенно въ нашихъ интернатахъ или слишкомъ мало.

Бодрое, веселое настроенiе — вотъ то состоянiе, въ которомъ должна находиться молодежь, если хотятъ воспитать изъ нихъ хорошихъ и дѣятельныхъ людей. Это необходимое условiе здоровья и физическаго и духовнаго обыкновенно упускается изъ виду.

Всякое учебное заведенiе, а тѣмъ болѣе интернатъ должны позаботиться прежде всего о хорошемъ, просторномъ и чистомъ

дворѣ, гдѣ воспитанники могли бы въ волю бѣгать, играть въ мячъ, въ городки, зимой устраивать катокъ, горы и пр. Затѣмъ необходимо имѣть въ каждомъ заведеніи одну или двѣ хорошія рекреаціонныя залы, гдѣ, въ случаѣ дурной погоды, можно было бы и побѣгать и повозиться.

Но этого мало. Необходимо воспитанникамъ интерната предоставить и физическій трудъ: пусть зимой сами устраиваютъ себѣ катокъ, ледяныя горы, пусть лѣтомъ занимаются огородомъ или цвѣтоводствомъ; пусть въ рекреаціонныхъ комнатахъ будетъ нѣсколько токарныхъ станковъ, нѣсколько столярныхъ верстаковъ и инструментовъ. Хорошо, если бы и между воспитателями нашлись лица, умѣющія работать и могущія указать главнѣйшіе пріемы токарнаго и столярнаго ремесла.

Необходимы занятія и удовольствія эстетическія. Надо организовать хоры поющихъ и любящихъ пѣть, предоставить желающимъ обучаться игрѣ на различныхъ инструментахъ. Необходимо устраивать литературныя чтенія и бесѣды, хорошо организовать библіотеки и разумно руководить чтеніемъ.

Если бы учебныя заведенія обо всемъ этомъ позаботились, и при этомъ не дѣлали бы этихъ игръ и занятій обязательными для воспитанниковъ, не употребляли бы никакого принужденія, а лишь всячески поощряли бы и способствовали имъ, то можно было бы сказать, что школа позаботилась о томъ, чтобы создать благопріятныя условія для воспитанія своихъ питомцевъ. Двѣ язвы — праздность и скука сдѣлались бы рѣдкими явленіями при этихъ условіяхъ, и жизнь школы забила бы живымъ ключомъ. Праздность и скука главныя причины всѣхъ безобразій въ интернатѣ; да и не только въ интернатѣ: развѣ дикій разгулъ, возмутительные скандалы и безобразные дебоши, такъ называемой, золотой молодежи, зависятъ не отъ тѣхъ же причинъ съ прибавкой умственной и нравственной пустоты? Да, внесеніе въ жизнь школы, особенно закрытой, по возможности въ большей мѣрѣ осмысленнаго удовольствія, здороваго развлеченія и свободнаго труда — дѣло первостепенной важности.

Припомнимъ, какое серьезное вниманіе обращаютъ англичане въ своихъ школахъ на подвижныя игры, на тѣлесныя упражненія, бѣгъ взапуски, борьбу, бѣганье на конькахъ,

греблю, и пр., внося во все это принципъ соревнованія, и какое громадное воспитательное значеніе имѣетъ это на развитіе энергіи, характера и здоровья. — Припомнимъ, какъ шведы въ своихъ школахъ серьезно смотрятъ на такъ называемый ручной трудъ. Припомнимъ, наконецъ, какъ нѣмцы, школьнымъ порядкамъ которыхъ мы болѣе всего подражаемъ, заботятся объ устройствѣ школьныхъ праздниковъ въ чествованіе важнѣйшихъ историческихъ событій, содѣйствуя этимъ развитію патріотическаго чувства; какъ у нихъ воспитатели устраиваютъ съ воспитанниками своими прогулки за городъ, экскурсіи и проч. и проч. Благодаря тому, что такимъ образомъ въ школьную жизнь въ значительной степени вносится элементъ удовольствія, радости, школа въ указанныхъ странахъ возбуждаетъ въ своихъ питомцахъ гораздо больше любви къ себѣ, чѣмъ наша; въ такія школы учащіеся охотнѣе ходятъ и охотнѣе въ нихъ занимаются.

Припомнимъ все это не для того, чтобы взять да цѣликомъ перенести къ намъ нѣкоторые порядки и обычаи западной школы, какъ это иногда дѣлается, а для того, чтобы убѣдиться, что та школа, мужская или женская, которая только учитъ въ классахъ, да надзираетъ внѣ уроковъ, далеко еще не исполняетъ своихъ обязанностей: школа и не только закрытая, но и открытая, должна воспитывать. Для этого очень и очень многое намъ нужно.

А прежде всего необходимо пониманіе всей важности разумнаго воспитанія и необходимы настоящіе воспитатели, хорошо образованные, авторитетные, доброжелательные къ дѣтямъ, способные внушить имъ уваженіе и довѣріе къ себѣ.

Такіе воспитатели только тогда явятся, когда, во-первыхъ, будетъ серьезный спросъ на нихъ, т. е. когда лица, отъ которыхъ зависитъ строй школы, вполнѣ сознаютъ значеніе настоящаго воспитанія, а не будутъ думать, что достаточно для школы дисциплины, наблюденіе за которой можно поручить дешевымъ надзирателямъ или надзирательницамъ; а, во-вторыхъ, когда жрецы науки въ нашихъ университетахъ, вообще свысока смотрящіе на среднюю школу, поймутъ, что изученіе педагогическихъ системъ и вопросовъ, на которые обращали

вниманіе такіе мыслители, какъ Платонъ, Локкъ и др., заслуживаютъ и ихъ благосклоннаго вниманія,—пожалуй, даже не меньшаго, чѣмъ ревностно изучаемые разные «великіе» средневѣковые и новѣйшіе коментаторы совсѣмъ даже невеликихъ римскихъ писателей.

Настоящіе воспитатели и воспитательницы, которые займутъ со временемъ мѣсто надзирателей и надзирательницъ въ нашей школѣ, конечно, безъ всякаго колебанія признаютъ, что

1) самообладаніе и управленіе собою — одно изъ самыхъ трудныхъ искусствъ, которому нельзя сразу научиться, и потому

2) дисциплину общую, обязательную для всѣхъ, требующую этого самообладанія, основанную на страхѣ наказанія, вводить въ школу значитъ дѣлать крупную ошибку, такъ какъ

3) дисциплина прямо требуетъ отъ дѣтей того, въ чемъ воспитаніе видитъ лишь одну изъ своихъ конечныхъ цѣлей, и потому взятая отдѣльно отъ воспитанія можетъ лишь мѣшать ему.

4) Дисциплина должна быть твердою, одинаково обязательною для всѣхъ, должна быть, такъ сказать, всегда равна сама себѣ и въ цѣляхъ, и въ средствахъ, а это прямо противорѣчитъ задачѣ воспитанія — сообразоваться не только съ возрастомъ, но и съ индивидуальностью воспитанниковъ.

5) Дисциплина дѣйствуетъ преимущественно страхомъ наказанія, а этимъ она можетъ только вредить дѣлу воспитанія, такъ какъ этотъ страхъ — одно изъ самыхъ дурныхъ и опасныхъ средствъ, пользоваться которымъ воспитатель позволяетъ себѣ съ большой осторожностью и то лишь въ очень рѣдкихъ случаяхъ.

6) Своихъ задачъ въ школѣ, особыхъ отъ задачъ воспитанія, дисциплина не имѣетъ: все, чего она требуетъ, входитъ и при томъ лишь какъ незначительная часть въ кругъ задачъ воспитанія и потому она не можетъ разсматриваться, какъ нѣчто самостоятельное и равномѣрное воспитанію, могущее замѣнять его въ школѣ.

О развитіи дара слова у дѣтей.

Кому приходилось въ наше время обращать вниманіе на устную и письменную рѣчь учащагося юношества обоего пола, тотъ, вѣроятно, согласится съ нами, что въ огромномъ большинствѣ случаевъ рѣчь эта поражаетъ своею безцвѣтностью, вялостью и отсутствіемъ выразительности. Явленіе это, по нашему убѣжденію, заслуживаетъ серьезнаго вниманія. Сильно ошибается тотъ, кто не придаетъ особаго значенія развитію дара слова у дѣтей, предполагая, что достаточно упражнять только ихъ мыслительныя способности, и что сильная мысль всегда найдетъ себѣ безъ большаго затрудненія соотвѣтствующее словесное выраженіе. Положимъ, мысль—это душа рѣчи, но вѣдь и душа въ хиломъ и дрябломъ тѣлѣ не можетъ проявлять всѣхъ своихъ силъ и способностей. Мысль, воплощенная въ словѣ, становится яснѣе, осязательнѣе для самого мыслящаго, и чѣмъ полнѣе и удачнѣе выльется она въ слово, тѣмъ она сильнѣе и плодотворнѣе. Всякій пишущій могъ испытать на самомъ себѣ, какъ выраженная удачно мысль, вызывая въ душѣ удовольствіе, побуждаетъ къ дальнѣйшей мыслительной работѣ, и какъ, наоборотъ, скоро утомляется мыслительная способность, когда мысли не находятъ себѣ подходящихъ выраженій, путаются и вязнутъ въ словахъ. Однимъ словомъ, сила и плодотворность мыслительной способности въ значительной мѣрѣ зависитъ отъ способности и навыка легко облекать мысли въ соотвѣтствующую имъ словесную форму.

Чѣмъ же объяснить, что у нашего учащагося юношества такъ слаба эта способность? Гдѣ искать причинъ этого явленія? Мы полагаемъ, что это происходитъ болѣе всего оттого, что и родители мало обращаютъ вниманія на развитіе дара слова у своихъ дѣтей, да и преподаваніе родного языка въ школахъ ведется обыкновенно неразумно, особенно въ младшихъ классахъ.

Обученіе родному языку въ школѣ на нашей памяти съ начала шестидесятыхъ годовъ и до послѣдняго времени пережило три періода. Первый мы позволимъ себѣ назвать временемъ эмансипаціи родного языка отъ грамматики; второй—временемъ возвращенія ея въ нѣсколько обновленномъ видѣ и водворенія въ младшихъ классахъ нагляднаго обученія, которое налегло всею своею тяжестью почему-то именно на родной языкъ, и третій періодъ, когда начинается снова тиранія грамматики съ младшихъ классовъ [1]). Въ самомъ дѣлѣ, было время, когда грамматика подвергалась гоненію, какъ наслѣдіе схо-

---

[1]) Въ настоящее время грамматика переживаетъ кризисъ: сторонники Потебни борются съ приверженцами Буслаева, и эта борьба переносится и на школьную арену, отчего, конечно, сильно страдаютъ дѣти. *Ред.*

ластики, наравнѣ съ риторикой и піитикой. Это было время, когда у насъ все какъ-то встрепенулось, ожило, пыталось совлечь съ себя ветхія одежды; когда, по мѣткому выраженію одного писателя, «всякая птица въ своемъ гнѣздѣ производила реформы». Тогда находили, что русскіе люди и безъ грамматики могутъ говорить вполнѣ правильно и писать толково. Подняли даже гоненіе на букву ѣ, задававшую столько хлопотъ учащимся, попробовали даже вытѣснить изъ алфавита букву ъ, какъ безполезно занимающую мѣсто, словомъ, попытались произвести въ алфавитѣ упрощенія и сокращенія, подобныя тѣмъ, какія совершались въ то время въ различныхъ департаментахъ. Впрочемъ, презрѣніе къ учебникамъ грамматики отчасти оправдывалось тѣмъ, что они представляли только сухой подборъ различныхъ формъ и явленій языка, напоминая собою ботаническіе гербаріи, не выясняли вовсе законовъ и особенностей языка и брались въ то же время научить правильно говорить и писать. Если припомнить, какъ велось преподаваніе грамматики встарину, когда заставляли наизусть заучивать сокращенные учебники Востокова и Греча, то намъ не будетъ казаться такимъ смѣшнымъ гоненіе на грамматику и сдѣлается понятнымъ, почему реакція противъ нея зашла въ крайность. Эта крайность не могла, конечно, долго удержаться, и грамматика, нѣсколько облегчившись отъ прежняго груза, налегкѣ и принарядившись, такъ сказать, въ болѣе модный костюмъ, но оставаясь въ сущности тѣмъ же самымъ, чѣмъ была прежде, получила снова право гражданства въ нашей школѣ; но вмѣстѣ съ тѣмъ зашло къ намъ изъ Германіи такъ называемое наглядное обученіе [1]), при чемъ наши нѣмецко-русскіе педагоги стали продѣлывать съ десятилѣтними дѣтьми то, что нѣмцы примѣняютъ къ шестилѣтнимъ дѣтямъ: видно русскимъ суждено во всемъ запаздывать сравнительно съ западными сосѣдями. Но въ настоящее время мода на наглядное обученіе въ примѣненіи къ родному языку начинаетъ, кажется, проходить, по крайней мѣрѣ, въ общеобразовательныхъ заведеніяхъ. Зато грамматика все болѣе и болѣе входитъ въ силу,—до того, что во взглядахъ многихъ «обученіе русскому языку» вполнѣ отожествилось съ «обученіемъ русской грамматикѣ». Вслѣдствіе этого происходитъ то, что дѣти, начиная съ младшихъ классовъ, въ разныхъ формахъ и объемахъ проходятъ русскую грамматику, и въ концѣ концовъ она имъ такъ пріѣдается, что трудно

---

[1]) Признавая вполнѣ пользу нагляднаго обученія въ примѣненіи къ нѣкоторымъ учебнымъ предметамъ, напр., естественной исторіи, географіи, мы не считаемъ его важнымъ подспорьемъ при обученіи языку. Огромное большинство словъ въ языкѣ таково, что содержанія ихъ нагляднымъ путемъ объяснить невозможно, а тѣ изъ нихъ, которыя могутъ быть объяснены наглядно, принадлежатъ и такъ къ числу самыхъ понятныхъ словъ для дѣтей.

бываетъ возбудить въ учащихся интересъ къ ней даже болѣе серьезнымъ курсомъ въ старшемъ классѣ. Такое преобладанiе грамматики въ ущербъ другимъ упражненiямъ по языку мы считаемъ положительно вреднымъ. При изученiи всякаго иностраннаго языка обращается вниманiе не только на усвоенiе формъ его, но изучается и самый лексическiй матерiалъ его, слова. При обученiи родному языку послѣднее какъ-то опускается изъ виду, какъ-будто предполагается, что лексическiй матерiалъ уже готовъ у ребенка, такъ что надо заботиться только о формахъ языка. Это—большая ошибка. Приглядитесь къ шести-семилѣтнему ребенку, прислушайтесь къ его рѣчи, и вы замѣтите, что онъ почти совсѣмъ не ошибается въ склоненiяхъ и спряженiяхъ, въ управленiи и согласованiи словъ,—вообще не чувствуетъ особаго затрудненiя въ употребленiи грамматическихъ формъ, но зато увидите, что ребенокъ часто затрудняется выразить свою мысль потому, что наличный запасъ словъ у него еще очень малъ, что онъ не можетъ въ немъ найти подходящее къ мысли выраженiе. Случается также, что ребенокъ путается въ словахъ, употребляетъ ихъ не тамъ, гдѣ слѣдуетъ, потому что еще не ясно для него значенiе ихъ. Отсюда естественно вытекаетъ заключенiе о томъ, на что должны болѣе всего обращать вниманiе мать, воспитательница, учитель. Если хотятъ развивать даръ слова въ дѣтяхъ, они должны a) обогащать запасъ словъ ихъ новыми словами и b) выяснять значенiе словъ, чтобы съ ними связывалось опредѣленное содержанiе въ сознанiи дѣтей. Когда мы говоримъ о какомъ-нибудь писателѣ, что онъ «хорошо владѣетъ словомъ», то подъ этимъ выраженiемъ мы разумѣемъ богатый лексиконъ писателя и умѣнiе его пользоваться имъ. Не нарисовать даже и талантливому художнику роскошнаго пейзажа, если нѣтъ въ его распоряженiи богатаго запаса красокъ, или и есть, да нѣтъ умѣнья пользоваться ими. Итакъ, если хотите развивать въ дѣтяхъ даръ слова, увеличивайте у нихъ запасъ словъ и выраженiй, научите пользоваться ими, подобно тому, какъ учитель живописи учитъ своего ученика пользоваться красками. Всякая мать, всякая наставница, наконецъ, всякiй взрослый человѣкъ, умѣющiй толково говорить, по отношенiю къ ребенку можетъ болѣе или менѣе играть такую роль, какъ учитель-живописецъ по отношенiю къ своему ученику; а тѣ лица, которыя берутся обучать родному языку, должны быть еще болѣе способны къ этой роли: они должны освоить своихъ учениць и учениковъ мало-по-малу съ богатствомъ родного языка, съ его силою, съ его особенностями на образцахъ лучшихъ поэтовъ и писателей. Но намъ, пожалуй, возразятъ поборники нагляднаго обученiя: какъ, вы хотите знакомить дѣтей со словами, т. е. съ пустыми звуками, еще не имѣющими для нихъ почти никакого смысла? Ничуть не бывало. Во-первыхъ, согласитесь, что вѣдь очень немного такихъ словъ, которыя можно, такъ сказать,

онаглядить помощью картинъ, моделей и другихъ подобныхъ учебныхъ пособій. Какъ вы это сдѣлаете, напримѣръ, со словами, означающими отвлеченныя понятія, дѣйствія, отношенія? А, во-вторыхъ, зачѣмъ же предполагать, что мы совѣтуемъ знакомить со словами, содержаніе которыхъ недоступно дѣтскому пониманію? Конечно, и слѣдуя пути, указанному нами, можно впадать въ ошибку и увлеченія, какъ и во всякомъ дѣлѣ.

Говоря о необходимости сознательно увеличивать лексиконъ дѣтей, мы вовсе не разумѣли введенія въ него словъ, означающихъ еще чуждыя ребенку понятія,—выраженій, не имѣющихъ ничего общаго съ наличнымъ запасомъ его представленій; но мы имѣли въ виду такія слова, которыя представятъ только новое средство для выраженія существующихъ уже у ребенка понятій и представленій, дадутъ болѣе живую и яркую форму имъ. Ребенокъ, напримѣръ, очень хорошо понимаетъ слова: «плакать» и «смѣяться», но у него есть еще и представленія различныхъ степеней плача и смѣха, но словесныхъ выраженій ихъ въ его скудномъ лексиконѣ еще нѣтъ. И вотъ ребенокъ, если онъ живого, воспріимчиваго характера, часто силится передать свое представленіе, напр., о плачѣ или смѣхѣ, дополняетъ знакомыя ему, но недостаточныя для выраженія его представленія, слова объяснительными словами, путается въ нихъ и кончаетъ тѣмъ, что съ неудовольствіемъ долженъ самъ признать внутренно свою попытку неудачною. Но вотъ наставница или мать ознакомила ребенка со словами: «рыдать», «голосить», «улыбаться», «усмѣхаться», «хохотать» и др. Теперь, получивъ въ сознательное обладаніе указанныя слова, онъ безъ особаго труда живо, полно, мѣтко выражаетъ тѣ представленія, которыя причинили ему раньше столько непріятныхъ хлопотъ. Съ другой стороны нерѣдко приходится встрѣчаться въ дѣтской рѣчи съ неточными и неловкими выраженіями, происходящими или отъ недостатка словъ, или отъ неяснаго пониманія ихъ. Напримѣръ, въ рѣчи ребенка не трудно встрѣтить такія выраженія: «воробей *поетъ* (вм. щебечетъ)», «лошадь *кричитъ* (вм. ржетъ)», «у меня явилось *мнѣніе* идти гулять (вм. намѣреніе)», «ворона *вспорхнула* и улетѣла» и пр. Не останавливать дѣтей при этомъ, не знакомить ихъ съ правильными и мѣткими выраженіями, значитъ содѣйствовать той словесной неряшливости и безцвѣтности, которыя такъ часто замѣчаются въ юношеской рѣчи, да и не только въ юношеской...

Основываясь на сказанномъ, мы приходимъ къ слѣдующему положенію: *въ интересахъ мыслительной способности дѣтей необходимо бращать на развитіе у нихъ дара слова самое серьезное вниманіе какъ дома, такъ и въ школѣ.*

Теперь обратимся къ изысканію наиболѣе вѣрныхъ средствъ для развитія дара слова у дѣтей. Если мы разсмотримъ, что принято обыкновенно разумѣть подъ выраженіемъ «хорошая рѣчь», то

найдемъ, что подъ нимъ разумѣютъ a) ясную мысль, b) правильную и чистую словесную форму и c) полное совпаденіе ея съ мыслью. Безъ этого совпаденія рѣчь будетъ представлять или пустозвонство, если скудная, тощая мысль облекается въ богатую словесную форму, или будетъ темна, непонятна, если богатая мысль заключается въ скудную форму, если говорящій слишкомъ скупъ на слова. Способность вѣрно охватить нѣсколькими словами мысль, чтобы она, такъ сказать, совершенно выполняла свою словесную форму, сквозила бы сквозь нее и въ то же время не стѣснялась бы ею,—эта способность очень рѣдка и дается на долю немногихъ высокоталантливыхъ людей. Къ великимъ ораторамъ и поэтамъ обращаются за лучшими образцами ея...

Дѣти, поступающія въ низшій классъ учебнаго заведенія, обыкновенно говорятъ сбивчиво, путаются въ словахъ, если мысль, которую они намѣрены выразить, довольно сложна и не принадлежитъ къ числу тѣхъ обыденныхъ мыслей и сужденій, съ которыми они сжились. У нихъ еще нѣтъ способности ясно и скоро мыслить, не великъ запасъ словъ, да притомъ и содержаніе многихъ изъ нихъ еще весьма неопредѣленно.

Такимъ образомъ, преподающіе родной языкъ обязаны обогащать лексическій матеріалъ дѣтей, учить ихъ пользоваться средствами языка, содѣйствовать вмѣстѣ съ тѣмъ развитію мышленія, которое, какъ мы старались показать, неразрывно связано съ даромъ слова. Развитію мышленія содѣйствуютъ и всѣ другіе учебные предметы, но спеціальною задачей учителя русскаго языка должно быть возможно полное освоеніе дѣтей съ родной рѣчью и притомъ въ ея живыхъ отправленіяхъ, въ лучшихъ поэтическихъ произведеніяхъ, а не съ разобщенными членами ея. Онъ долженъ больше обращаться, такъ сказать, къ изученію физіологіи рѣчи, а не заниматься только анатоміей ея—грамматикой.

Ребенокъ до поступленія въ низшій классъ, даже до начала ученія, уже бралъ уроки русскаго языка и оказалъ успѣхи очень большіе: онъ выражаетъ свои желанія и чувства такъ, что его могутъ понять, владѣетъ уже хотя и небольшимъ запасомъ словъ, не учивъ ихъ наизусть, склоняетъ и спрягаетъ такъ, какъ и всякій человѣкъ, не искушенный грамматикой, т. е. употребляетъ разные падежи и глагольныя формы тамъ, гдѣ они имѣютъ смыслъ, т. е. въ предложеніи. Все это пріобрѣтено ребенкомъ путемъ навыка; наставниковъ, сознательно и намѣренно дѣйствующихъ на ребенка, еще не было. Воспользуемся и мы этимъ навыкомъ для нашей цѣли. Ребенокъ слушалъ дома рѣчь окружающихъ его людей и отъ нихъ учился родному слову, дадимъ ему теперь въ собесѣдники лучшихъ художниковъ слова, пусть онъ у нихъ послушаетъ «образцовую родную рѣчь».

Лучшимъ средствомъ для развитія у дѣтей дара слова считаемъ

объяснительное чтеніе образцовыхъ по языку произведеній и пересказъ ихъ дѣтьми. Это средство, по нашему мнѣнію, наилучшее и при домашнемъ подготовительномъ обученіи, и въ младшихъ классахъ школы. Теперь намъ предстоитъ рѣшить вопросъ, какіе именно образцы наиболѣе пригодны для нашей цѣли и какъ производить объяснительное чтеніе. Само собою разумѣется, что поэтическія произведенія гораздо удобнѣе для нашей цѣли, чѣмъ прозаическія. Образный языкъ поэтическаго произведенія гораздо доступнѣе дѣтскому пониманію, чѣмъ отвлеченный прозаическій языкъ. Само слово есть поэтическое произведеніе, и въ поэтической рѣчи оно живетъ, какъ рыба въ водѣ, тогда какъ въ прозаическомъ языкѣ оно низводится на степень простого символа. Но поэтическая рѣчь, на которой предполагается развивать вкусъ и даръ слова ребенка, не должна поражать тѣми рѣзкими индивидуальными особенностями, которыя составляютъ достоинства и личную принадлежность какого-нибудь оригинальнаго поэта. Эта рѣчь должна быть та, которая можетъ быть признана общимъ достояніемъ,—мы разумѣемъ рѣчь народную. Съ другой стороны статья, предназначаемая для чтенія и пересказа, должна быть интересна для ребенка, иначе она плохо запомнится и неохотно будетъ пересказываться. Повѣствовательныя статьи, конечно, для пересказа удобнѣе описательныхъ. Сообразивъ все сказанное, невольно останавливаешься мысленно на народной сказкѣ и произведеніяхъ, близкихъ къ ней по формѣ и по содержанію, изъ искусственной поэзіи. Если мы обратимся къ наиболѣе употребляемымъ книгамъ для чтенія при начальномъ обученіи, то найдемъ, что почти всѣ онѣ мало пригодны для нашей цѣли.

Безцвѣтный отвлеченный языкъ, искусственное наивничанье, поддѣлка подъ дѣтскую рѣчь,—вотъ свойства, какими обыкновенно отличаются книги для дѣтскаго чтенія.

Но прежде, чѣмъ мы станемъ говорить о томъ, какъ вести объяснительное чтеніе, намъ необходимо сдѣлать небольшое отступленіе и поговорить объ одномъ предразсудкѣ, распространенномъ довольно сильно относительно сказокъ... Сказка, скажутъ многіе, вредно дѣйствуетъ на воображеніе, которое и такъ до крайности сильно въ дѣтскомъ возрастѣ... Интересно узнать, на какихъ фактахъ основываются, говоря о сильномъ воображеніи дѣтей. Ребенокъ, напримѣръ, садится верхомъ на стулъ и воображаетъ, что онъ ѣдетъ на конѣ; дитя при видѣ куска мѣха представляетъ кошку и т. п. При этомъ часто приходится слышать: какое сильное воображеніе у этого ребенка! Но вѣдь еще вопросъ, чѣмъ надо объяснить подобныя явленія: тѣмъ ли, что здѣсь сильно дѣйствуетъ воображеніе, или—тѣмъ, что для него и работы предстоитъ очень мало, потому что представленія ребенка далеко еще не имѣютъ той опредѣленности и полноты признаковъ, какъ представленія взрослаго человѣка.

Для взрослаго человѣка четырехъ ножекъ стула и возможности сѣсть на него верхомъ мало для того, чтобы вызвать представленіе лошади, такъ какъ представленіе о ней является у него совокупностью признаковъ, не имѣющихъ ничего общаго со стуломъ, тогда какъ ребенку довольно добавить три-четыре признака къ признакамъ стула, чтобы получилась у него вполнѣ та сумма признаковъ, которая составляетъ у него представленіе лошади. Слѣдовательно, явленія, принимаемыя за доказательство особенной силы воображенія у дѣтей, происходятъ въ сущности отъ бѣдности представленія. Этимъ же можно объяснить, почему неопредѣленный рисунокъ, представляющій нѣкоторое подобіе туловища съ четырьмя палочками внизу съ прибавкой небольшого кружка съ одного конца, признается ребенкомъ изображеніемъ лошади; прибавьте къ предполагаемой головѣ двѣ согнутыя черточки, и бывшая лошадь мгновенно превращается въ глазахъ ребенка въ корову...

То, что въ сказкѣ для насъ является небывальщиной, прихотливой игрой фантазіи, на ребенка дѣйствуетъ иначе. Онъ еще не имѣетъ настолько опыта, чтобы прямо признать сказочныя событія невозможными. Они дѣйствуютъ на него такъ, какъ на насъ дѣйствуетъ рядъ неожиданныхъ происшествій; они его удивляютъ, занимаютъ. Конечно, все сказанное надо отнести къ ребенку 4—5-лѣтнему. Съ большимъ возрастомъ онъ станетъ уже нѣсколько критически относиться къ фантастическому элементу въ сказкѣ. Восьми-девятилѣтній ребенокъ, читая или слушая сказку, обращается безпрестанно къ взрослымъ съ вопросами: развѣ это было? или: вѣдь это неправда? Эти наивные вопросы показываютъ уже, какъ ребенокъ относится къ сказкѣ. Скажите ему, что сказка представляетъ небывальщину, что самъ народъ смотритъ уже на сказку, какъ на шутку,—это не повредитъ сильно обаянію; сказка произвела впечатлѣніе и будетъ производить именно такое впечатлѣніе до тѣхъ поръ, пока умъ его не достигнетъ извѣстной степени зрѣлости. Тогда перемѣнится отношеніе его къ сказкѣ, но и тогда сказка не сдѣлается для него противною, смѣшною, пошлою, какъ нравоучительныя, дѣтскія книжки; но онъ уже, какъ взрослый, станетъ болѣе цѣнить поэтическую сторону сказки, образный ея языкъ, мѣткость выраженія и т. д. Всякому взрослому, даже человѣку, нелишенному поэтическаго чутья, хорошая, исполненная поэзіи сказка не можетъ не нравиться. Конечно, неумѣстно было бы читать дѣтямъ или разсказывать тѣ сказки, гдѣ есть что-либо пугающее, какіе-либо страшные образы, гдѣ, наконецъ, фальшиво представлены житейскія отношенія. Но такія сказки представляютъ болѣе болѣзненныя порожденія отдѣльныхъ лицъ въ искусственной поэзіи, а въ нашихъ народныхъ сказкахъ преобладаетъ трезвый взглядъ на вещи и нравственное чутье. Наконецъ, сказки, выбранныя для дѣтскаго чтенія, обыкновенно представля-

ютъ лучшія изъ сказокъ, не только по формѣ, но и по содержанію. Дорого для насъ въ сказкѣ быстрое движеніе разсказа, безпрерывная смѣна представленій. Понятно, почему сказка является любимымъ чтеніемъ маленькихъ дѣтей. Особенно же дорогъ для насъ въ сказкахъ языкъ простой, живой, образный, бойкій, могучій языкъ, къ которому чутко прислушивался въ дѣтствѣ нашъ Пушкинъ, и отъ знанія котораго онъ только и могъ стать Пушкинымъ... Какую великую услугу русскому образованію и слову оказалъ бы человѣкъ, владѣющій эстетическимъ чувствомъ, знающій основательно русскій народъ и его поэзію и понимающій дѣтскую натуру, составивши небольшой сборникъ чисто народныхъ сказокъ [1]) для дѣтей!.. Сколько между этими сказками нашлось бы высоконравственныхъ, гуманныхъ, въ высшей степени полезныхъ въ воспитательномъ отношеніи (напр., прелестная сказка «О серебряномъ блюдечкѣ и наливномъ яблочкѣ». «Марко богатый» и др.). Какой свѣжей дѣтской поэзіей вѣетъ отъ нѣкоторыхъ изъ нихъ! [2]). Такъ какъ можетъ случиться, что у нашего читателя не будетъ подъ руками сборника сказокъ, то мы приводимъ въ примѣръ простого и въ то же время поэтическаго языка небольшую сказку «Снѣгурка».

СНѢГУРКА.

Жилъ-былъ крестьянинъ Иванъ, и была у него жена Марья да не было у нихъ дѣтей. Иванъ и Марья жили въ любви и согласіи; такъ они и состарились; а дѣтей у нихъ все не было. Сильно о томъ они сокрушались, и только, глядя на чужихъ дѣтей, утѣшались. А дѣлать нечего! Такъ ужъ, видно, имъ Господь судилъ: вѣдь все въ мірѣ творится не нашимъ умомъ, а Божіимъ судомъ!

Вотъ разъ,—какъ пришла зима, да напало молодого снѣгу по колѣно,—ребятишки высыпали на улицу поиграть, а старички наши подсѣли къ окну поглазѣть на нихъ. Ребятишки бѣгали, рѣзвились и стали лѣпить бабу изъ снѣгу. Иванъ съ Марьей глядѣли, молча призадумавшись. Вдругъ Иванъ усмѣхнулся и сказалъ: «пойти бы намъ жена, да слѣпить себѣ бабу!». На Марью видно тоже нашелъ веселый часъ. «Что жъ,—сказала она, пойдемъ, разгуляемся на старости! Только на что тебѣ бабу лѣпить: будетъ съ тебя и меня одной;

---

[1]) Причемъ, конечно, можно было бы въ нѣкоторыхъ сказкахъ замѣнить чисто мѣстныя слова и выраженія общеупотребительными и общепонятными; эти выраженія, имѣя значеніе въ этнографическомъ сборникѣ, вовсе неумѣстны въ дѣтской книгѣ.

[2]) До сихъ поръ еще у насъ нѣтъ такого образцоваго сборника народныхъ сказокъ, и сказки Гримма (въ очищенномъ изданіи Павленкова), и сказки Афанасьева нельзя, по нашему мнѣнію, дать прямо въ руки дѣтямъ. *Ред.*

слѣпимъ лучше себѣ дитя изъ снѣгу, коли Богъ не далъ живого!»—«Что правда, то правда...» сказалъ Иванъ, взялъ шапку и пошелъ на огородъ со старухой.

Они и вправду принялись лѣпить куклу изъ снѣгу; склали туловище съ ручками и съ ножками; наложили сверху круглый комъ снѣга и обгладили изъ него головку.

«Богъ въ помочь!» сказалъ кто-то, проходя мимо. «Спасибо—благодарствуемъ!» отвѣчалъ Иванъ; «Божья помочь на все хорошо, промолвила Марья.

«Что жъ это вы подѣлываете?» «Да вотъ, что видишь!» отвѣчалъ Иванъ. «Снѣгурку...» промолвила Марья, засмѣявшись.

Вотъ они вылѣпили носикъ и бородку; сдѣлали двѣ ямочки во лбу, и только что Иванъ прочертилъ ротикъ, какъ изъ него вдругъ дохнуло теплымъ духомъ. Иванъ второпяхъ отнялъ руку; только смотритъ: ямочки во лбу стали ужъ на выкатѣ, и вотъ изъ нихъ проглядываютъ голубенькіе глазки; вотъ ужъ и губки какъ малиновыя и улыбаются. «Что это, Господи! не навожденіе ли какое?» сказалъ Иванъ, кладя на себя крестное знаменіе. А кукла наклоняетъ къ нему головку, точно живая, и зашевелила ручками и ножками въ снѣгу, словно грудное дитя въ пеленкахъ.

«Ахъ, Иванъ, Иванъ!—закричала Марья, задрожавъ отъ радости,—да это намъ Господь дитя даетъ!» и бросилась обнимать Снѣгурку, а со Снѣгурки весь снѣгъ отвалился, какъ скорлупа съ яичка, и на рукахъ у Марьи была уже въ самомъ дѣлѣ живая дѣвочка. «Ахъ ты, моя Снѣгурушка дорогая!» воскликнула старуха, обнимая свое желанное и нежданное дитя, и побѣжала съ нимъ въ избу.

Иванъ насилу опомнился отъ такого чуда; а Марья была безъ памяти отъ радости.

И вотъ Снѣгурка растетъ не по днямъ, а по часамъ и что день, то все лучше. Иванъ и Марья не нарадуются ею. И весело пошло у нихъ въ дому. Дѣвки съ села у нихъ безвыходно: забавляютъ и убираютъ бабушкину дочку, словно куколку; разговариваютъ съ нею, поютъ ей пѣсни, играютъ съ нею во всякія игры, и научаютъ ее всему, какъ что у нихъ ведется. А Снѣгурка—такая смышленная все примѣчаетъ и перенимаетъ. И стала она за зиму точно дѣвочка лѣтъ тринадцати: все разумѣетъ, обо всемъ говоритъ, и такимъ сладкимъ голосомъ, что заслушаешься. И такая она добрая, послушная, ко всѣмъ привѣтливая. А собою она бѣленькая, какъ снѣгъ; глазки что незабудочки; свѣтлорусая коса до пояса; одного румянца нѣтъ вовсе, словно живой кровинки не было въ тѣлѣ... да и безъ того она была такая пригожая и хорошая, что заглядѣнье. А какъ, бывало, разы-

грается она, какъ такая утѣшная и пріятная, что душа радуется! И всѣ не налюбуются Снѣгуркою; старушка же Марья души въ ней не слышитъ. «Вотъ Иванъ, — говорила она мужу,—даровалъ-таки намъ Богъ радость на старость! миновалась-таки печаль моя задушевная!..» А Иванъ говорилъ ей: «Благодареніе Господу! здѣсь радость не вѣчна, и печаль не безконечна...»

Прошла зима. Радостно заиграло на небѣ весеннее солнце и пригрѣло землю. На проталинахъ зазеленѣла мурава, и запѣлъ жаворонокъ. Ужъ и красныя дѣвицы собрались въ хороводъ подъ селомъ и пропѣли:

«Весна красна! на чемъ пришла,
На чемъ пріѣхала?..
—На сошечкѣ, на бороночкѣ!»

А Снѣгурка что-то скучна стала. «Что съ тобой, дитя мое?»—говорила не разъ ей Марья, приголубливая къ себѣ,—не больна ли ты? Ты все такая невеселая, совсѣмъ съ личика спала. Ужъ не сглазилъ ли тебя недобрый человѣкъ?» А Снѣгурка отвѣчала ей всякій разъ: «Ничего, бабушка! я здорова...»

Вотъ и послѣдній снѣгъ согнала весна своими красными днями. Зацвѣли сады и луга; запѣлъ соловей и всякая птица; и все въ Божіемъ мірѣ стало живѣй и веселѣй. А Снѣгурка сердечная еще сильнѣе скучать стала; дичится подружекъ и все прячется отъ солнца подъ тѣнь, словно ландышъ подъ деревцомъ. Ей только и любо было, что плескаться у студенаго ключа подъ зеленою ивушкою. Снѣгуркѣ все бы тѣнь да холодокъ, а и того лучше частый дождичекъ. Въ дождикъ и сумракъ она веселѣе становилась. А какъ одинъ разъ надвинулась сѣрая туча да посыпала крупнымъ градомъ, Снѣгурка ему такъ обрадовалась, какъ иная не была бы рада и жемчугу перекатному. Когда же опять припекло солнце и градъ взялся водою, Снѣгурка всплакалась по немъ такъ сильно, какъ будто сама хотѣла разлиться слезами,—какъ родная сестра плачется по братѣ.

Вотъ ужъ пришелъ и весны конецъ, приспѣлъ Ивановъ день. Дѣвки съ села собрались на гулянье въ рощу, зашли за Снѣгуркою и пристали къ бабушкѣ Марьѣ: «Пусти, да пусти съ нами Снѣгурку!». Марьѣ страхъ не хотѣлось пускать ее; не хотѣлось и Снѣгуркѣ идти съ ними; да не могла отговориться. Къ тому же Марья подумала: авось разгуляется ея Снѣгурушка! И она принарядила ее, поцѣловала и сказала: Поди же, дитя мое, повеселись съ подружками! а вы, дѣвки,

смотрите—берегите мою Снѣгурушку... вѣдь она у меня, сами знаете, какъ порохъ въ глазу!».

— «Хорошо! хорошо!» закричали онѣ весело, подхватили Снѣгурку и пошли гурьбою въ рощу.

Тамъ онѣ вили себѣ вѣнки, вязали пучки изъ цвѣтовъ и распѣвали свои заунывно-веселыя пѣсни. Снѣгурка была съ ними безотлучна.

Когда закатилось солнце, дѣвки наложили костеръ изъ травы и мелкаго хворосту, зажгли его и всѣ въ вѣнкахъ стали въ рядъ одна за другою, а Снѣгурку поставили позади всѣхъ. «Смотри же,—сказали онѣ,—какъ мы побѣжимъ, и ты также бѣги слѣдомъ за нами, не отставай!» И вотъ всѣ, затянувши Купалову пѣсню, поскакали черезъ огонь.

Вдругъ что-то позади ихъ зашумѣло и простонало жалобно: ау!.. Оглянулись онѣ въ испугѣ: нѣтъ никого. Смотрятъ другъ на дружку и не видятъ между собой Снѣгурки.—«А вѣрно, спряталась, шалунья», сказали онѣ и разбѣжались искать ее, и никакъ не могли найти: кликали, аукали,—а она не отзывалась. «Куда-бы это дѣвалась она?» говорили дѣвки. «Видно домой убѣжала», сказали онѣ потомъ и пошли въ село; но Снѣгурки и въ селѣ не было.

Искали ее на другой день, искали на третій; исходили всю рощу—кустикъ за кустикъ, деревцо за деревцо: Снѣгурки все не было, и слѣдъ пропалъ.

Долго Иванъ и Марья горевали и плакали о своей Снѣгуркѣ; долго еще бѣдная старушка каждый день ходила въ рощу искать ее; и все кликала она, словно кукушка горемычная:

«Ау! ау! Снѣгурушка!
Ау, ау! голубушка!»

И не разъ ей слышалось, будто голосомъ Снѣгурки отзывалось: ау!.. Снѣгурки же все нѣтъ, какъ нѣтъ!

Куда же дѣвалась Снѣгурка?.. Лютый ли звѣрь умчалъ ее въ дремучій лѣсъ, али хищная птица унесла ее къ синему морю?..

Нѣтъ, не лютый звѣрь умчалъ ее въ дремучій лѣсъ и не хищная птица унесла ее къ синему морю; а когда Снѣгурка побѣжала за подружками и вскочила въ огонь—вдругъ потянулась она вверхъ легкимъ паромъ, свилась въ тонкое облачко... и полетѣла въ высоту поднебесную.

Мы привели эту сказку, между прочимъ, и для того, чтобы показать, въ какомъ видѣ народныя сказки должны помѣщаться въ хрестоматіяхъ для первоначальнаго чтенія. Сказка эта не

представляется въ томъ видѣ, какъ она существуетъ въ устахъ народа; это, очевидно, пересказъ человѣка, знающаго условія литературнаго языка, и такой пересказъ, въ которомъ вполнѣ сохранился простой складъ народной рѣчи и тотъ простодушный тонъ, который составляетъ неотъемлемую принадлежность народной поэзіи.—Сказка «Снѣгурка», какъ мы видѣли, заключаетъ въ себѣ фантастическій элементъ, но кто считаетъ его и въ такомъ видѣ вреднымъ для дѣтей, тотъ долженъ считать вредными вообще и любой поэтическій оборотъ, метафору и олицетвореніе; другими словами—тотъ долженъ вычеркивать вообще поэзію изъ ряда воспитательныхъ средствъ. Подобная сказка, по нашему убѣжденію, представляетъ самый удобный матеріалъ для чтенія и пересказа. По содержанію она интересна для 9—10-лѣтняго ребенка; слушается она со вниманіемъ. Языкъ ея настолько простъ, что и безъ всякихъ объясненій содержаніе можетъ быть понято. Пересказъ ея не труденъ, но и не настолько легокъ, чтобы въ глазахъ ребенка казался пустою задачею. Многія изъ дѣтей охотно отзовутся на вашъ вызовъ пересказать сказку своими словами и перескажутъ болѣе или менѣе удовлетворительно. При подобныхъ работахъ поступали мы обыкновенно такимъ образомъ: прочитывали сами всю сказку громко передъ всѣмъ классомъ. Затѣмъ шло разъясненіе непонятныхъ или малопонятныхъ словъ. Для этого прочитывалась сказка по частямъ, представлявшимъ сколько-нибудь законченное цѣлое. (Такое дѣленіе показано на вышеприведенномъ образцѣ). Потомъ перебирали тѣ слова, которыя могли быть безъ объясненія не вполнѣ вразумительны дѣтямъ. Когда встрѣчалось подобное слово или выраженіе, то вызывались желающіе объяснить его. Очень часто случалось, что почти каждое такое слово кѣмъ-нибудь изъ класса объяснялось довольно удовлетворительно, такъ что приходилось только дополнять нѣсколько или исправлять данное ученикомъ объясненіе. Такимъ образомъ, чего одинъ ребенокъ не зналъ, объяснялъ другой, и происходило какъ бы взаимное обученіе языку. Объясненіе слова состояло въ томъ, что приводилось синонимическое слово, или выраженіе, состоящее изъ нѣсколькихъ словъ, но равнозначащее по содержанію объясняемому слову; приводи-

лись, если это можно было сдѣлать безъ особеннаго затрудненія, слова, происходящія отъ одного корня съ объясняемымъ; наконецъ—противоположныя слова. Такъ, напримѣръ, изъ перваго отрывка приведенной сказки объяснялись слова: *сокрушаться*, *утѣшаться*, *судить* и *твориться*. По прочтеніи словъ «они сокрушались» ставился вопросъ, какъ можно было бы иначе сказать вмѣсто *сокрушались?*—Печалились, горевали. А какое слово показываетъ болѣе сильное чувство: *печалились* или *сокрушались*? Дѣти естественно затрудняются отвѣтить на этотъ вопросъ. Тогда сопоставляются со словомъ *сокрушаться* слова: крушить, крушеніе, и дѣти приводятся послѣ нѣсколькихъ объясненій къ сознанію, что слово *сокрушаться* выражаетъ болѣе сильное чувство печали, горя, чѣмъ приведенные синонимы. При этомъ считаемъ нужнымъ замѣтить, что надо опасаться, чтобы не слишкомъ вдаваться въ объясненія и филологическія тонкости. Если только синонимы приведены вѣрно, то при первоначальномъ обученіи языку этимъ можно и ограничиться, оставляя выясненіе оттѣнковъ ихъ до слѣдующихъ классовъ; при томъ, если только дѣти будутъ воспитаны на живомъ народномъ и поэтическомъ языкѣ, то у нихъ разовьется само собою такое чутье къ языку, что даже и безъ объясненій они будутъ сознавать различіе между синонимами.—Надъ словами, которыя дѣти совершенно вѣрно употребляютъ въ своей рѣчи, не слѣдуетъ останавливаться, но объяснять только тѣ, которыя для большинства изъ нихъ являются новыми. Такихъ словъ въ сказкахъ, подобныхъ «Снѣгуркѣ», будетъ встрѣчаться не такъ много, чтобы этимъ занимать дѣтей по нѣсколько часовъ по прочтеніи каждой сказки. На прочтеніе, объясненіе словъ и пересказъ такой сказки, какъ «Снѣгурка», мы положили бы два урока.

По разъясненіи новыхъ словъ учитель вызываетъ желающихъ или назначаетъ самъ по своему усмотрѣнію кого-либо для пересказа прочтеннаго отрывка. Затѣмъ такая же работа происходитъ со вторымъ отрывкомъ, третьимъ и т. д. Послѣ такой проработки всей сказки учитель вызываетъ желающихъ пересказать всю сказку цѣликомъ своими словами. Затѣмъ задается дѣтямъ къ слѣдующему разу прочесть дома сказку по книгѣ разъ или два, чтобы быть въ состояніи бѣгло и сколько-

нибудь выразительно читать ее. Послѣ такой проработки сказка такъ усваивается ребенкомъ, что онъ безъ труда пересказываетъ ее, и вы замѣтите, что многіе обороты и выраженія ея усвоены имъ почти цѣликомъ, хотя онъ ихъ не заучивалъ наизусть, и вы не видите того искусственнаго напряженія памяти, которое замѣчается у заучившаго наизусть. Онъ употребляетъ эти выраженія совершенно свободно, какъ свои собственныя, да они и дѣйствительно его собственныя, если только онъ понялъ и прочувствовалъ ихъ.—Но зачѣмъ, скажутъ намъ, непремѣнно для этой цѣли брать сказку? Развѣ нельзя выбрать отрывки или даже цѣлыя небольшія пьесы изъ лучшихъ нашихъ поэтовъ? Повторяемъ, народная поэзія для нашей цѣли незамѣнима и должна непремѣнно войти, какъ существенный элементъ, въ воспитаніе дѣтей, какъ одно изъ могучихъ средствъ для развитія у нихъ дара слова. Искусственная поэзія не дастъ того, что дастъ народная. Языкъ великихъ поэтовъ слишкомъ, такъ сказать, цвѣтистъ и пахучъ сравнительно съ народнымъ. Языкъ искусственной поэзіи—это цвѣтникъ, полный великолѣпными, выхоленными цвѣтами; но они слишкомъ ярки, слишкомъ пахучи. Поводите ребенка хотя немного по обширному полю народной поэзіи, покажите ему простые полевые цвѣты ея, и если онъ полюбитъ ихъ, то онъ пойметъ и пышность, и красоту, и ароматъ цвѣтовъ искусственной поэзіи. А избалованный ими съ самаго начала, онъ, пожалуй, простыхъ красотъ народной рѣчи и не замѣтитъ...

Результаты чтенія и пересказа сказокъ слѣдующіе: 1) дѣти пріобрѣтаютъ богатый запасъ новыхъ выразительныхъ словъ и оборотовъ, 2) пріобрѣтаютъ навыкъ связно и толково излагать разсказы съ довольно сложнымъ содержаніемъ, навыкъ справляться съ рѣчью, наконецъ, 3) пріобрѣтаютъ, хотя и мимоходомъ, различныя реальныя свѣдѣнія. Вѣдь въ сказкахъ отражается бытъ русскаго крестьянина, вѣдь и здѣсь онъ и пашетъ, и сѣетъ, и коситъ, и жнетъ... Учитель долженъ, конечно, объяснить и эти слова, чтобы понятенъ былъ и весь разсказъ. И, право, чтеніе сказокъ да бѣглыя даже объясненія учителя больше познакомятъ дѣтей съ русскимъ мужичкомъ, чѣмъ тѣ хитроумныя бесѣды по картинамъ, гдѣ подробно разбирается мужи-

чекъ, начиная съ шапки и до лаптей включительно, разбирается до того..., что опротивѣетъ онъ дѣтямъ и съ лаптями своими, и съ шапкой...

Если десять-пятнадцать удачно выбранныхъ сказокъ будетъ прочтено съ дѣтьми и разобрано, это несомнѣнно принесетъ громадную пользу въ дѣлѣ развитія дара слова. Будетъ ли это сдѣлано дома, до школы, или въ низшемъ классѣ школы, это въ сущности все равно: лишь былъ бы введенъ въ дѣтскую рѣчь элементъ народной рѣчи.—Особенно слѣдуетъ озаботиться объ этомъ матерямъ и воспитательницамъ, занимающимся съ дѣтьми до школы. Семи-восьмилѣтній возрастъ, по нашему убѣжденію, наиболѣе удобное время для освоенія со сказочнымъ народнымъ языкомъ. Но во всякомъ случаѣ и въ школѣ, особенно въ самыхъ младшихъ классахъ, народная рѣчь должна послужить однимъ изъ самыхъ могучихъ средствъ при развитіи дара слова.

Такимъ образомъ при чтеніи и разсказѣ читаннаго ученикамъ дается готовое содержаніе и готовая форма, имъ остается только усваивать готовое, болѣе или менѣе пассивно. Здѣсь не приходится ребенку задуматься надъ тѣмъ, какъ бы удачнѣе выразить словами свою собственную мысль. Кромѣ того, и думать-то особенно много надъ сказкой не приходится.—Для упражненія мыслительной способности и пріученія выражать словесно свою собственную мысль служатъ другаго рода работы, которыя мы назовемъ логическими упражненіями.—Эти упражненія производятся сравнительно рѣже чтенія и простого пересказа. Цѣль этихъ упражненій, кромѣ вышеуказанной,—пріучать дѣтей къ стройному мышленію, чтобы они направляли свою мысль къ опредѣленной цѣли, преодолѣвали свободное теченіе мыслей. Упражненія эти производятся такъ: выбирается краткая статья, обыкновенно басня, прочитывается учителемъ, объясняются непонятныя слова и выраженія, затѣмъ задаются вопросы, которыми наводятся ученики на главную мысль статьи, на постепенное развитіе этой мысли. Такъ какъ подобная работа не вполнѣ свойственна дѣтскому возрасту, то въ младшемъ классѣ производится она изрѣдка и постепенно усиливается въ слѣдующихъ классахъ.

Для примѣра приводимъ разборъ басни «Стрекоза и Муравей» [1]).

Послѣ прочтенія ея учителемъ и разъясненія, по большей части самими учащимися, нѣкоторыхъ словъ и выраженій въ родѣ: *красное лѣто*, *оглянуться не успѣла*, *зима катитъ въ глаза* и др., читаются первые четыре стиха:

Попрыгунья стрекоза
Лѣто красное пропѣла;
Оглянуться не успѣла,
Какъ зима катитъ въ глаза.

Затѣмъ ставится вопросъ: нельзя ли короче, въ двухъ-трехъ словахъ сказать, о чемъ говорится въ прочитанныхъ стихахъ? Дѣти приводятся къ отвѣту, что говорится о томъ, какъ провела стрекоза лѣто.—А нельзя ли видѣть, какъ именно она провела его?—«Провела весело».—Изъ чего это видно?—«Она все пѣла и не замѣтила, какъ время идетъ».

Читайте далѣе: Помертвѣло чисто поле;
Нѣтъ ужъ дней тѣхъ свѣтлыхъ болѣ,
Какъ подъ каждымъ ей листкомъ
Былъ готовъ и столъ и домъ.
Все прошло: съ зимой холодной
Нужда, голодъ настаетъ;
Стрекоза ужъ не поетъ;
И кому же въ умъ пойдетъ
На желудокъ пѣть голодный?

На вопросъ, о чемъ говорится въ прочтенныхъ стихахъ, ученики отвѣчаютъ: «Говорится о положеніи стрекозы зимою». —Каково это положеніе? — «Положеніе очень скверное: для нея настала нужда, голодъ». — Что же? развѣ она не можетъ пособить горю, добыть кормъ? — «Не можетъ: поле помертвѣло, и нѣтъ ужъ того, чѣмъ она питалась».—Какъ называется такое

---

[1]) Есть мнѣніе, что басни не пригодны для дѣтскаго возраста, потому что сатира не доступна дѣтямъ, и потому, что мораль баснописца не всегда нравственна. Конечно, не всѣ басни доступны дѣтскому возрасту; но нѣкоторыя могутъ быть поняты безъ особаго затрудненія. Такія басни и нужно выбирать при обученіи дѣтей. Что же касается морали, выводимой баснописцемъ, то она ни для кого не обязательна,и ничто не мѣшаетъ разсматривать фактъ, приводимый въ баснѣ, съ другой точки зрѣнія, чѣмъ баснописецъ.

положеніе, когда и помочь нельзя?—«Безпомощнымъ».—Кто же виноватъ, что стрекоза попала въ такое положеніе?—«Она сама». —Какъ же она могла бы избѣгнуть этой бѣды?—«Надо было запастись кормомъ съ лѣта».—А почему она не сдѣлала этого, по лѣности или по недостатку силы?—«Нѣтъ, а потому, что не подумала объ этомъ: все веселилась».—Какъ мы называемъ тѣхъ, которые не заботятся, не пекутся о будущемъ?—«Беззаботными, безпечными».—Теперь отвѣчайте полнымъ отвѣтомъ на мой вопросъ: почему стрекоза попала въ бѣду? — «Стрекоза попала въ бѣду потому, что все лѣто провела безпечно и не думала о зимѣ».—Что обыкновенно дѣлаютъ тѣ, которые попадаютъ въ такое безпомощное состояніе?—«Плачутъ. Ищутъ помощи другихъ».

Читайте далѣе: Злой тоской удручена,
Къ муравью ползетъ она:
—«Не оставь меня, кумъ милый!
Дай ты мнѣ собраться съ силой,
И до вешнихъ только дней
Прокорми и обогрѣй!»

— Почему Стрекоза ползетъ къ муравью? Что мы знаемъ о муравьѣ? — «Муравей трудолюбивъ: онъ постоянно таскаетъ зерна въ свою норку». — Для чего онъ это дѣлаетъ? — «Онъ запасается на зиму». — Какъ называются тѣ, которые запасаются во̀ время, смотрятъ впередъ? — «Запасливыми, предусмотрительными».—Скажите, какіе же признаки мы можемъ замѣтить въ муравьѣ? — «Онъ трудолюбивъ, предусмотрителенъ и запасливъ».—Что же отвѣчаетъ муравей?

Читайте далѣе: —«Кумушка, мнѣ странно это:
Да работала-ль ты въ лѣто?»
Говоритъ ей муравей.

— Почему муравью кажется странною просьба стрекозы?—«Потому что ему не приходилось быть въ такомъ положеніи, какъ стрекоза».—Что же отвѣчаетъ стрекоза?

Читайте далѣе: —«До того-ль, голубчикъ, было?
Въ мягкихъ муравахъ у насъ,
Пѣсни, рѣзвость всякій часъ,
Такъ что голову вкружило».

— Что изъ этихъ словъ мы видимъ? Раскаивается ли стрекоза въ своей безпечности? — «Нѣтъ: она говоритъ, что ей не до труда было; удовольствіе ей вскружило голову».

Читайте далѣе: —«А такъ ты...»—«Я безъ души
Лѣто цѣлое все пѣла».
—«Ты все пѣла?—это дѣло:
Такъ поди же, попляши!»

— Что мы замѣчаемъ въ отвѣтѣ муравья?—«Онъ отвѣчаетъ съ насмѣшкой; поди же, попляши?»—Каково теперь положеніе стрекозы?—«Положеніе ужасное: сама себѣ не можетъ помочь, а другіе не хотятъ».—И это ужасное положеніе произошло отчего?—«Отъ безпечности».—Какую, стало быть, мысль можно вывести изъ этой басни?—«Безпечность всегда приводитъ къ гибели».—Кто можетъ поправить? это не совсѣмъ вѣрно.—«Лучше сказать: безпечность часто ведетъ къ гибели».—Почему же это будетъ лучше?—«Потому, что иной разъ и помогаютъ: «свѣтъ не безъ добрыхъ людей».— Кто, по вашему мнѣнію, лучше: стрекоза или муравей въ этой баснѣ? — «Муравей».—Что жъ, онъ вполнѣ хорошъ? — «Нѣтъ, онъ не добръ, не пожалѣлъ стрекозы, не помогъ ей, даже посмѣялся надъ ней».—Да развѣ стоило ей помогать, когда она безпечна, сама вѣдь виновата? На этотъ вопросъ одинъ изъ учениковъ отвѣтилъ: «Сама-то, сама, да все-таки жаль, и будь муравей добрый, онъ бы помогъ ей».

Этотъ урокъ мы записали на память, пропуская, конечно, неправильные отвѣты, поправки ихъ, словомъ всю черновую работу. Подобные разборы должны быть свободною бесѣдою учителя со своими учениками, и заготавливать впередъ вопросы, какъ дѣлаютъ нѣкоторые, съ тѣмъ, чтобы провести во что бы то ни стало выработанную заранѣе программу, значитъ лишать урокъ характера живой бесѣды. Учитель только долженъ знать хорошо то произведеніе, какое намѣренъ изучать съ дѣтьми, да долженъ умѣть говорить съ ними —вотъ два необходимыя условія успѣха дѣла [1]).

---

[1]) Съ этимъ мнѣніемъ покойнаго педагога мы не можемъ вполнѣ согласиться: такъ дѣйствовать могутъ лишь исключительно даровитые учителя, какимъ и былъ В. Д.; преподаватель же со средними способностями и малоопытный можетъ стать втупикъ во время урока, если вопросы у него не заготовлены предварительно, и не придана имъ заранѣе удобопонятная для ученика форма. *Ред.*

Разбирая легкія по содержанію басни, мы иной разъ предлагали ученикамъ припомнить или придумать такой случай изъ жизни домашней или школьной, который соотвѣтствовалъ бы смыслу разобранной басни. Дѣти обыкновенно очень охотно брались за рѣшеніе этой задачи. Случались очень дѣльныя сопоставленія, хотя были, конечно, и отвѣты очень наивные. Но кто боится наивныхъ отвѣтовъ со стороны дѣтей, тому лучше и не браться за обученіе ихъ.

Въ нашей замѣткѣ мы не имѣли въ виду другихъ упражненій по языку: письменныхъ работъ, грамматики и пр. Мы хотѣли только указать на болѣе пригодныя средства для развитія дара слова, и повторяемъ, что, по нашему крайнему убѣжденію, этимъ упражненіямъ въ младшихъ классахъ надо отвести по возможности больше мѣста. Начинать прямо обучать грамматикѣ, въ какомъ бы упрощенномъ видѣ это ни производилось, томить дѣтей безконечными диктовками, переписываніями съ книги, и воображать, что это—обученіе родному языку,—большая наивность. Къ сожалѣнію, встрѣчается она сплошь да рядомъ въ нашихъ школахъ. Съ самаго младшаго класса вплоть до старшаго разбираютъ синтаксически, этимологически, склоняютъ, спрягаютъ и устно, и все это еще въ разныхъ видахъ пишутъ, пишутъ, пишутъ... А въ концѣ концовъ даже въ старшемъ классѣ странички не напишутъ сносно, а все выходитъ какъ-то скучно, вяло, безжизненно.

Дайте же дѣтямъ хоть немного подышать чистой поэзіей, доступной для нихъ; не душите ихъ только статейками, нарочно и хитроумно придуманными разными составителями хрестоматій для растягиванія во всѣ стороны мыслительной способности дѣтей. Дайте и имъ пожить хоть немного тою жизнью, какою жилъ и живетъ народъ, полепетать тою рѣчью, которая создана людомъ, не учившимся въ школѣ въ теченіе семи лѣтъ ни спряженіямъ, ни склоненіямъ. Пусть дѣти, а потомъ и юношество побудутъ побольше въ чарующемъ мірѣ поэзіи, и вы увидите, что у нихъ тогда найдется о чемъ говорить, и заговорятъ они живымъ словомъ...

Замѣтка объ ученическихъ сочиненіяхъ.

Всѣмъ близко стоящимъ къ учебному дѣлу, безъ сомнѣнія, приходилось не разъ слышать жалобы преподавателей родного языка на то, что исправленіе ученическихъ письменныхъ работъ представляетъ самую тяжелую сторону ихъ дѣла; приходилось, конечно, замѣчать съ другой стороны, что и ученики на письменныя работы обыкновенно смотрятъ, какъ на самую тяжелую школьную повинность, отъ которой они стараются нерѣдко уклониться всѣми правдами и неправдами. Наконецъ полагаю, что всѣ, кому приходилось безпристрастно оцѣнивать письменныя работы оканчивающихъ курсъ въ различныхъ учебныхъ заведеніяхъ, должны сознаться, что въ большинствѣ случаевъ работы эти отличаются вялостью мысли, блѣдностью слога и безсодержательностью, да и малая грамотность не является въ нихъ рѣдкимъ исключеніемъ. И такъ письменныя работы сильно тяготятъ и учителей, и учениковъ и не приводятъ къ такимъ результатамъ, которые сколько-нибудь искупали бы эту тяготу. Уже одинъ этотъ фактъ наталкиваетъ мысль на предположеніе, что въ самой организаціи ученическихъ письменныхъ работъ есть какая-либо неправильность, что въ самой постановкѣ этого дѣла надо искать причинъ указанныхъ явленій.

Прибавимъ къ сказанному, что случаи обмана со стороны учащихся при отбываніи ими письменной повинности такъ часты, что многіе преподаватели почти вовсе и не вѣрятъ въ честность учениковъ въ этомъ отношеніи. И дѣйствительно, нерѣдко случается, что писать сочиненія дѣтямъ помогаютъ ихъ старшіе братья, сестры, а иногда гувернантки и даже сами родители. Да и какъ не помочь, оправдываются иной разъ они, когда видишь, что бѣдное дитя корпитъ безплодно по нѣсколько часовъ надъ этими «противными» сочиненіями. Учителямъ словесности приходится, что ни недѣля, таскать домой портфели, наполненные этими «противными» сочиненіями, и уныло помышлять о томъ, сколько понадобится времени, чтобы исправить всѣ эти упражненія учениковъ и ихъ сотрудниковъ. Намъ

извѣстны случаи, что нѣкоторые преподаватели нанимали посторонних лицъ, обыкновенно студентовъ, для исправленія ученическихъ работъ. Знаемъ также случаи, что многіе дѣльные филологи-словесники избѣгали профессіи преподавателей родного языка и словесности единственно оттого, что ихъ пугала обязанность постоянно сидѣть надъ исправленіемъ ученическихъ тетрадей. Если дѣло будетъ идти въ томъ же направленіи, какъ теперь, то можно ожидать, что русскій языкъ и словесность въ нашихъ школахъ будутъ страдать отъ недостатка хорошихъ учительскихъ силъ (жалобы на этотъ недостатокъ и теперь уже иногда слышатся). Съ другой стороны явятся новые промыслы наемныхъ сочинителей ученическихъ сочиненій и исправителей ихъ.

Эти факты настолько серьезны, что надъ ними стоитъ задуматься.

Сочиненія учениковъ всегда считались и считаются дѣломъ въ высшей степени важнымъ. Въ нихъ могутъ сказываться степень умственнаго развитія учащихся, ихъ склонности, вкусы, запасъ знаній,—словомъ, изъ ученическихъ сочиненій лучше всего можно познакомиться съ умственнымъ и нравственнымъ складомъ учениковъ. Недаромъ же письменная разработка заданной темы считается однимъ изъ лучшихъ средствъ для оцѣнки умственной зрѣлости учащихся. А большинство учителей въ этихъ работахъ вовсе не находятъ внутренняго интереса для себя! Неужели имъ не интересно знакомиться съ умственнымъ ростомъ ихъ учениковъ, видѣть формировку ихъ убѣжденій, взглядовъ? И какъ это случилось что сочиненіе, словесное выраженіе актовъ мышленія, стало чуть не предметомъ отвращенія для юношества? Неужели для этого юношества, отъ котораго всѣ въ правѣ ожидать если не глубины и основательности, то свѣжести и энергіи мышленія, выраженіе его является какимъ-то гнетущимъ бременемъ?

Въ чемъ же заключаются причины подобнаго явленія?

Между нѣкоторыми ненормальностями въ нашей школѣ особенно рѣзко выдѣляется одна, которая сильнѣе всего и сказывается въ томъ дѣлѣ, о которомъ мы говоримъ. Ненормальность эта состоитъ въ томъ, что дѣти, входя въ классную

комнату, часто какъ бы перестаютъ быть дѣтьми; они являются здѣсь учениками того или другого класса, съ которыми учитель обязанъ продѣлать тѣ или другія работы, которыхъ долженъ надѣлить извѣстными свѣдѣніями и умѣніями. Для учителя дѣти, такъ сказать, матеріалъ, изъ котораго онъ долженъ выработать нѣчто такое, что можно передать въ слѣдующую мастерскую, т. е. въ слѣдующій классъ, гдѣ снова подвергнутъ его переработкѣ и т. д. Надъ чѣмъ эти дѣти задумывались, что ихъ интересуетъ, какія у нихъ склонности,—на это въ большинствѣ случаевъ никакого вниманія не обращается, этимъ обыкновенно никто не интересуется. Все подводится подъ одну норму; классъ представляетъ какъ бы безличную массу, измѣряемую такъ называемымъ «среднимъ» ученикомъ. (Замѣтимъ въ скобкахъ, что и этотъ средній ученикъ опредѣляется совершенно произвольно, такъ какъ для опредѣленія его необходимо было бы сначала узнать всѣхъ учениковъ класса, да и принимается онъ обыкновенно болѣе глупымъ, чѣмъ это на самомъ дѣлѣ). Ребенокъ, попавши въ классъ, чувствуетъ себя словно на чужбинѣ. Дома онъ свободно разговариваетъ, всѣ его вполнѣ понимаютъ, разсказываетъ даже довольно сложныя исторійки, прочитанныя въ дѣтскихъ книгахъ; въ разсказѣ его есть и толкъ, и связь, и живость. Въ классѣ же онъ является совершенно неумѣющимъ говорить. Отвѣчаетъ на вопросъ учителя, какъ обыкновенно отвѣчалъ, учитель останавливаетъ и требуетъ, чтобы онъ отвѣчалъ полными отвѣтами, т. е. такъ, чтобы въ отвѣтѣ заключался бы и вопросъ, другими словами, — такъ какъ никто не говоритъ. Прочиталъ учитель маленькую басню или сказку; ребенокъ все вполнѣ понялъ, даже запомнилъ, такъ что можетъ все дословно разсказать, даже порывается разсказать; но учитель рѣшительно не вѣритъ, чтобы ученикъ могъ это сдѣлать такъ просто, безъ всякихъ ухищреній; онъ предлагаетъ вопросы, такъ хитро придуманные, чтобы изъ отвѣтовъ вышелъ пересказъ прочтеннаго. То, что дѣтямъ сначала казалось дѣломъ очень простымъ, начинаетъ казаться дѣломъ мудренымъ, а главное,—очень скучнымъ.—Ребенокъ дома до поступленія въ школу уже не разъ писалъ дѣтски-наивныя, но связныя письма отсутствую-

щему отцу или кому-либо другому изъ близкихъ къ дому лицъ, поступилъ онъ въ школу, — за нимъ рѣшительно не признается способности двѣ-три фразы связно написать; ставятся ему опять вопросы, къ которымъ онъ долженъ придѣлать полные отвѣты; затѣмъ идутъ разныя статарныя чтенія и диктовки; опять въ глазахъ ребенка простое для него прежде дѣло начинаетъ казаться и мудренымъ, и скучнымъ.—Преподаватель какъ-будто совершенно игнорируетъ, что передъ нимъ дѣти, у которыхъ есть уже кое-какія познанія, кое-какіе интересы; они для него безличная масса, надъ которой нужно продѣлать по возможности пунктуально извѣстную программу или выдержать извѣстную излюбленную систему. Вмѣсто того, чтобы начать съ ознакомленія съ дѣтьми, онъ нерѣдко начинаетъ ихъ знакомить съ классомъ, со скамьями и пр., единственно только потому, что такъ требуетъ извѣстная система или программа. Къ учителямъ, формально и пунктуально выполняющимъ во что бы то ни стало извѣстную программу, часто можно было бы примѣнить изреченіе: «fiat programma, pereant discipuli». Почти съ первыхъ же уроковъ учителю приходится задумываться надъ разными хитрыми пріемами искусственнаго возбужденія и поддержанія вниманія и порядка въ классѣ. Съ первыхъ же шаговъ учитель приходитъ къ заключенію, что ученики какъ-то туго понимаютъ, сбивчиво говорятъ. И вотъ онъ, съ цѣлью пріучить дѣтей сознательно читать, вслѣдъ за прочтеніемъ каждаго предложен[illegible] предлагаетъ вопросы, при помощи которыхъ распознаются части предложенія, прежде безъ сообщенія названій этихъ частей, а впослѣдствіи и съ ихъ названіями. За вопросами, уясняющими взаимную связь между словами въ отдѣльныхъ предложеніяхъ, задаются вопросы, исчерпывающіе содержаніе прочитанной статейки. Спрашиваетъ, разъясняетъ, исчерпываетъ учитель, трудится въ потѣ лица, а ученики все какъ-то словно туго понимаютъ, чего собственно учитель отъ нихъ хочетъ. Кажется, всю прочтенную статейку исчерпалъ; а ученики почти ничего не почерпнули. Все это учитель дѣлаетъ по извѣстной программѣ, а послѣдняя составлена, конечно, на основаніи самой новѣйшей нѣмецкой системы. Стало быть, такъ и слѣдуетъ, и совѣсть его спокойна. Въ чемъ же бѣда?—Бѣда, по

нашему мнѣнію, прежде всего въ томъ, что для учениковъ во всей этой работѣ не было вовсе внутренняго интереса. Учитель и не полюбопытствовалъ даже узнать, какъ, съ какой стороны прочтенная статейка подѣйствовала на учениковъ, не обратилъ даже вниманія на то, произвела ли она какое-либо впечатлѣніе на нихъ. До этого ему какъ-будто ровно нѣтъ никакого дѣла. Онъ учитъ воображаемаго средняго ученика, который, по его мнѣнію, долженъ очень мало понимать прочтенное, и которому надо, во что бы то ни стало, втолковать то, что слѣдуетъ объяснить. Да и какъ объяснить! Все-то объясненіе касается преимущественно чисто внѣшней, формальной стороны дѣла, а не сущности. Не наивно ли въ самомъ дѣлѣ воображать, что, объясняя дѣтямъ при помощи различныхъ вопросовъ, гдѣ подлежащія и сказуемыя въ предложеніяхъ, изъ которыхъ состоитъ статья, объясняя связь между словами и предложеніями, учитель помогаетъ понять статью, способствуетъ ученикамъ выразительно читать ее? Не похоже ли это на то, какъ если бы какой-либо наставникъ, желая научить своего питомца правильной и изящной походкѣ, счелъ бы лучшимъ средствомъ для этого — объяснить строеніе конечностей, сочлененіе костей, группы мышцъ, приводящихъ ихъ въ движеніе?! Безспорно, всѣ назовутъ такого наставника очень простодушнымъ.

Мы остановились нѣсколько на сказанномъ только для того, чтобы показать, что съ первыхъ же уроковъ русскаго языка весьма часто проявляются два недостатка, составляющіе, по нашему крайнему разумѣнію, главныя основныя причины неуспѣха и трудности преподаванія родного языка вообще,—неуспѣха, который очевиднѣе всего сказывается въ письменныхъ ученическихъ работахъ: первою причиной является то, что рѣшительно не заботятся о томъ, чтобы по крайней мѣрѣ тѣ работы, гдѣ требуется не одно пассивное воспріятіе, а также и активная дѣятельность со стороны дѣтей заключали бы для нихъ живой внутренній интересъ. Вторая причина та, что въ постановкѣ дѣла замѣчается крайняя искусственность, объектомъ преподаванія является преимущественно, если не исключительно, формальная, внѣшняя сторона языка и поэтическихъ произведеній. Учени-

ческія письменныя работы въ большинствѣ случаевъ представляютъ точное отраженіе того, что дѣлается на урокахъ.

Въ началѣ все изученіе языка сводится на изученіе грамматики въ разныхъ объемахъ и разныхъ формахъ, т. е. касается чисто внѣшней стороны языка; затѣмъ является риторика.

Письменныя упражненія учениковъ начинаются со списыванія съ книги, одного изъ самыхъ механическихъ и, по нашему мнѣнію, вредныхъ занятій[1]); затѣмъ идутъ диктовки статарныя и курсорныя и, наконецъ, работы, состоящія изъ отвѣтовъ на данные вопросы, обыкновенно по поводу прочтенной и разобранной въ классѣ статьи. Вопросы эти искусный преподаватель обыкновенно такъ ловко ставитъ, что отвѣты всѣ получаются такіе, какіе нужны, и между ними получается нѣкоторая связь, которой, впрочемъ, ученики могутъ и не видѣть. Съ переходомъ въ средніе классы работа эта нѣсколько усложняется, но по существу остается та же: ученикъ самъ ничего не говоритъ въ этихъ работахъ своего; онъ только отвѣчаетъ на заданные учителемъ вопросы. Главная задача для ученика угадать, чего именно хочетъ отъ него учитель, вопрошающій его, и удовлетворить его. Въ среднихъ и старшихъ классахъ этотъ типъ письменныхъ работъ у нѣкоторыхъ преподавателей остается во всей силѣ, имѣя видъ какъ бы болѣе или менѣе обстоятельныхъ протоколовъ того, что дѣлалось въ классѣ; протоколы эти зачастую носятъ въ себѣ слѣды странныхъ дѣйствій преподавателя, который съ усердіемъ, достойнымъ лучшаго дѣла, трудился надъ тѣмъ, чтобы, разрушивъ обаяніе, произведенное на учениковъ поэтическимъ произведеніемъ, показать, что и въ основѣ его есть логическая схема, забывая, что вовсе не въ этомъ сила и значеніе поэтическаго произведенія[2]). Но кромѣ этого рода письменныхъ работъ, съ третьяго или четвертаго класса являются, хотя и изрѣдка, такъ называемыя самостоятельныя сочиненія. Въ большинствѣ случаевъ дѣло бываетъ такъ: учитель самъ придумываетъ тему;

---

[1]) Въ настоящее время списываніе поставлено иначе; оно ведется систематически и потому достигаетъ своей цѣли. *Ред.*

[2]) Дѣйствительно, многіе преподаватели считаютъ необходимымъ знакомить учащихся съ генезисомъ произведенія, хотя эта сторона его, могущая интересовать студентовъ, у учениковъ средней школы только ослабляетъ интересъ къ поэзіи. *Ред.*

въ классѣ ее разъясняетъ, затѣмъ даетъ планъ, по которому ученики и должны составить свои работы. Очевидно, что и въ такой самостоятельной работѣ самостоятельности въ сущности никакой нѣтъ. Дѣло учениковъ сводится къ тому, чтобы расположить въ стройномъ порядкѣ тѣ мысли, какія были высказаны въ классѣ учителемъ или вытянуты съ большими усиліями у нѣкоторыхъ изъ учениковъ, да и въ самомъ расположеніи тощихъ и чужихъ мыслей самостоятельности нѣтъ, дана указка въ видѣ плана. Отъ ученика вовсе не требуется что-либо свое, своеобразное, сколько-нибудь оригинальное; напротивъ, это даже подавляется. Въ этомъ можетъ встрѣтиться, чего добраго, своеволіе мысли, самомнѣніе, критическое отношеніе къ чему-нибудь, а это все вещи не хорошія... Да и не явится подобной охоты у ученика, года три-четыре питавшагося жеванной и пережеванной пищей, которою кормилъ его преподаватель; ему уже и трудно жевать самому, да и организмъ его уже привыкъ къ тому продовольствію, какое давалъ ему заботливый преподаватель. Ученикъ даже и эту постылую работу, т. е. расположеніе чужихъ мыслей по указанной программѣ, свалитъ, если можно, на кого-нибудь другого, на старшаго брата, на репетитора. Отъ ученика не требуется ровно никакихъ мудростей; напиши только небольшую работу, гдѣ была бы грамматическая правильность, связь въ мысляхъ да данная логическая схема. Намъ могутъ сказать: да вѣдь и нельзя основывать ученіе на внутреннемъ интересѣ учениковъ. При настоящемъ учебномъ матеріалѣ, скажемъ и мы, это, пожалуй невозможно; но, говоря вообще, это и есть, по нашему убѣжденію, самое основное зло различныхъ современныхъ учебныхъ системъ. Онѣ совершенно расходятся съ тѣмъ естественнымъ ходомъ пріобрѣтенія знаній, какой замѣчается у даровитыхъ и самостоятельныхъ натуръ. Оттого рѣдкимъ исключеніемъ бываетъ, чтобы именно школа развивала въ дѣтяхъ любознательность. На этомъ вопросѣ мы здѣсь, впрочемъ, не остановимся: онъ завелъ бы насъ слишкомъ далеко въ сторону. Мы въ данномъ случаѣ согласны, что нельзя при настоящихъ учебныхъ программахъ, при теперешнихъ условіяхъ школы, положить въ основу учебнаго дѣла этотъ внутренній интересъ. Но тамъ, гдѣ онъ возможенъ, подавлять его мы считаемъ

дѣломъ возмутительнымъ. Онъ является драгоцѣннымъ подспорьемъ особенно тамъ, гдѣ требуется активная и хотя сколько нибудь самостоятельная работа отъ учащихся. Письменная работа, допускающая до извѣстнаго предѣла самостоятельность ученика, можетъ имѣть цѣлый рядъ степеней хорошаго или дурного исполненія. Это не то, что математическая задача, гдѣ охотно или неохотно мыслитъ ученикъ, но онъ долженъ придти къ одному опредѣленному выводу. Въ письменныхъ же работахъ скажутся гораздо полнѣе различныя степени вниманія, старанія и пр., зависящихъ прямо отъ интереса работы. Не обращая вниманія на этотъ интересъ, сдавливая до послѣдней степени самостоятельность ученика вопросами, схемами, учитель устраняетъ этотъ интересъ. Учитель какъ-будто облегчаетъ ученика; отъ послѣдняго требуется только, чтобы онъ придумалъ нѣсколько фразъ, логическихъ и правильныхъ грамматически, чтобы связать отдѣльныя части плана, — вотъ и все. Удовлетворить учителя какъ-будто и очень легко. Но по своей пустотѣ и неинтересности для ученика подобная, въ сущности очень легкая, работа кажется ему очень трудной. Согласитесь сами, что потолочь въ ступѣ воду съ часъ времени вовсе нетрудная штука; но, заставь васъ этимъ заняться, вы нашли бы это весьма тяжелымъ трудомъ.

Намъ лично приходилось приглядываться къ веденію ученическихъ письменныхъ работъ въ нѣсколькихъ школахъ; мы могли бы привести не мало фактовъ въ подтвержденіе нашей мысли, что при задаваніи темъ для сочиненій обыкновенно вовсе не обращается вниманія на интересъ ихъ для учениковъ, да и вообще содержаніе стоитъ на заднемъ планѣ, на первомъ—внѣшняя, чисто формальная сторона. Сошлемся на тѣ факты, въ дѣйствительности которыхъ никто сомнѣваться не станетъ, обратимъ вниманіе на книги, претендующія руководить организаціей письменныхъ работъ и дѣйствительно руководящихъ.

Первымъ довольно крупнымъ явленіемъ у насъ въ этомъ отношеніи была книга Холевіуса[1]). Книга эта — грѣхъ нѣмецкой

---

[1]) «Темы и планы для сочиненій, Холевіуса. Переводъ съ нѣмецкаго М. Бѣлявской. Одобрено ученымъ комитетомъ М. Н. П. къ употребленію въ гимназіяхъ въ видѣ учебнаго пособія». Спб. 1873 г.

педагогической литературы, и потому мы на ней останавливаться не будемъ. Достаточно сказать, что большая часть темъ въ этой книгѣ ровно никакого примѣненія къ нашей школѣ не имѣетъ, и невольно удивляешься странной затѣѣ всю книжку Холевіуса перевести цѣликомъ, безъ пропусковъ темъ, могущихъ имѣть хотя какой-нибудь смыслъ только въ нѣмецкой школѣ, гдѣ подробно изучаются произведенія нѣмецкой литературы, на которыхъ эти темы и основываются. Вотъ на выдержку нѣсколько подобныхъ темъ: Романтичность ландшафта.—Липа—въ нѣмецкой поэзіи. — Почему нравственный законъ внутри насъ и звѣздное небо надъ нами—представляютъ ручательство въ безсмертіи нашего духа?—Почему драма Шиллера «Разбойники» была для современниковъ такъ увлекательна? — Восточный колоритъ въ драмѣ Лессинга «Натанъ Мудрый». Какое душевное настроеніе производитъ зима — преимущественно въ сѣверной Германіи? и проч.

Обратимся къ русскимъ педагогамъ, авторамъ сборниковъ темъ. Эти авторы, конечно, должны были сообразоваться съ потребностями русской школы и жизни, хотя справедливость требуетъ сказать, что и они болѣе обнаружили склонности въ нѣмецкіе огороды ходить, чѣмъ свои воздѣлывать.

Передъ нами сборникъ темъ и плановъ г. Весина [1]). Въ маленькомъ предисловіи (двѣ неполныя странички) не дается ровно никакихъ объясненій, какъ пользоваться «Сборникомъ», говорится только о необходимости подобной книги: «Безъ этого руководства, говоритъ авторъ, въ письменныхъ опытахъ подрастающаго поколѣнія, въ большинствѣ случаевъ, является или *скудость мыслей*, или старающееся замѣнить ее *фразерство*». Далѣе авторъ соболѣзнуетъ труженику-ученику, пишущему сочиненіе: «Кому не знакома, говоритъ г. Весинъ, фигура ученика, задумчиво повѣсившаго голову надъ бумагой и грызущаго перо, въ ожиданіи наплыва хорошихъ мыслей? Бѣдный третъ лобъ, потѣетъ, а бумага все еще сохраняетъ свой возмутительно-опрят-

---

[1]) «Сборникъ темъ и плановъ для сочиненій. Составилъ по программѣ средн. учебн. заведеній *С. Весинъ*». Второе, исправленное и дополненное изданіе. Спб. 1876 г.

ный видъ!» И вотъ для того, чтобы она не сохраняла этого возмутительнаго опрятнаго вида, г. Весинъ и даетъ свои темы и образцы.

На первой страницѣ находимъ слѣдующее:

Часы.

1. Опредѣленіе предмета. — 2. Его назначеніе — 3. Наружность предмета. — 4. Изъ чего и кѣмъ онъ приготовляется? — 5. Различные виды его. — 6. Различныя замѣчанія.

«Часы—инструментъ, употребляемый человѣкомъ для раздѣленія суточнаго времени. Видъ этого предмета весьма разнообразенъ, такъ какъ родъ и матеріалъ часовъ весьма различны. Когда-то были въ употребленіи часы солнечные, песочные и водяные. Здѣсь идетъ рѣчь о часахъ, приводимыхъ въ дѣйствіе посредствомъ колеснаго механизма, приготовляемыхъ часовщиками. Эти часы весьма разнообразны, смотря по тому, дѣйствуютъ ли они посредствомъ гирь, или посредствомъ пружины. Къ первымъ принадлежатъ башенные и стѣнные часы, ко вторымъ карманные и столовые. Футляръ для часовъ дѣлается изъ различнаго матеріала и бываетъ различной формы?

Часы—изобрѣтеніе очень отдаленнаго отъ насъ времени. Позже другихъ вошли въ употребленіе карманные часы, именно въ XVI столѣтіи. Кто первый устроилъ такіе часы, объ этомъ нельзя сказать ничего положительнаго».

Спрашивается, что это такое? Надо полагать—образецъ, представляющій, какъ слѣдуетъ писать описанія, а вверху петитомъ напечатанъ планъ. Какому возрасту представляется подобный образецъ? (авторъ никакихъ указаній на этотъ счетъ не дѣлаетъ). Мы полагаемъ, что всякій толковый преподаватель, если бы ему ученикъ 1-го или 2-го класса принесъ подобную работу, сказалъ бы ему: напрасно берешься описывать то, чего ты еще не знаешь обстоятельно, и потому говоришь только пустыя слова: «колесный механизмъ», «дѣйствіе посредствомъ гирь или пружины». «Футляръ для часовъ дѣлается изъ различнаго матеріала и бываетъ различной формы». «Все это—пустословіе, потому что ровно ничего не опредѣляетъ». Первый образецъ представляетъ именно «скудость мысли и стремленіе замѣнить ее фразами», противъ чего особенно и вооружается авторъ

въ предисловіи. Этотъ жалкій образецъ авторъ заимствовалъ у нѣмца. Далѣе идутъ образцы совершенно въ такомъ же духѣ. (Башня, Домъ, Садъ, Дубъ). Затѣмъ идутъ уже однѣ программы (Желѣзо, Песокъ и Глина, Хвойныя деревья и проч.). Очевидно, всѣ эти темы и программы разсчитаны единственно на то, чтобы дать возможность ученику нанизать нѣсколько фразъ о предметахъ, извѣстныхъ ему развѣ только съ внѣшней стороны и во всякомъ случаѣ неинтересныхъ для него. Но вотъ встрѣчаемъ программу другого рода, разсчитанную прямо на то, чтобы подстрекнуть воображеніе ученика къ фразамъ о томъ, чего онъ, быть можетъ, не видалъ и не чувствовалъ. Приводимъ этотъ примѣръ цѣликомъ.

Въ полѣ.

Желаніе счастья родной землѣ при взглядѣ на поля.—Неодолимо влекущее къ нимъ чувство.—Привлекательная картина, представляемая полемъ.—Чудный теплый день. — Яркое солнце. — Тучки въ синемъ небѣ. — Легкій вѣтерокъ, пробѣгающій по нивамъ. — Желаніе полямъ дождя, ведра, избавленія отъ града, холода, засухи.—Крестьяне, работающіе въ полѣ.—Надежда на урожай. — Картина будущаго богатства и веселія на поляхъ; высокіе и густые хлѣба, тяжелые колосья, телѣги, нагруженныя снопами, радость и пѣсни поселянъ (стр. 17).

Подъ этой программой никакой фамиліи не подписано: надо полагать, самъ авторъ сочинилъ. Согласитесь, если пріучать дѣтей говорить пустыя фразы о малоизвѣстномъ имъ— дѣло нехорошее, то наталкивать ихъ на фразы о томъ, чего они и не видѣли, и не чувствовали,—совсѣмъ ужъ скверно. Очевидно, авторъ, когда составлялъ эту программу, и не предполагалъ, что дать программу впечатлѣній, чувствъ и мыслей для описанія какой-либо мѣстности просто невозможно, потому что у каждаго лица они могутъ быть разныя. Авторъ, очевидно, хочетъ, чтобы ученикъ написалъ нѣсколько чувствительныхъ и красивыхъ фразъ, да было бы все это складно; а соотвѣтствуетъ ли это дѣйствительно тому, что было въ душѣ у ребенка, до этого автору дѣла нѣтъ, лишь бы форма была хороша,—вѣдь это все, что требуется отъ ученическаго сочиненія.

Есть въ книгѣ г. Весина статьи, которыя неизвѣстно для чего помѣщены? (Напр., статьи: «Игры грековъ и римлянъ»,

«Пища, одежда и жилища грековъ», «Пища, одежда и жилища римлянъ»). Въ статьяхъ этихъ данъ весь матеріалъ; состоятъ онѣ изъ отрывочныхъ фразъ. Надо полагать, что г. Весинъ приводитъ эти статьи для того, чтобы учениковъ заставляли передѣлывать отрывистую рѣчь въ связную. Замѣчательно, что вслѣдъ за подобными задачами и темами, которыя требуютъ отъ ученика какъ бы письменныхъ отвѣтовъ изъ того, что онъ знаетъ изъ географіи, исторіи, естествовѣдѣнія (губерніи, лежащія на Волгѣ, сравненіе Балтійскаго моря съ Средиземнымъ), идутъ темы, напр., такія: «О преимуществахъ новѣйшаго времени сравнительно съ предшествовавшимъ», «Школа и жизнь», «Борьба человѣка съ природой», «Объ искусствѣ», «Почему Тацитъ возбуждаетъ въ насъ удивленіе?» «О значеніи Гомера въ литературѣ и образованіи нѣмецкаго народа» (!), «Значеніе буддизма въ исторіи Индіи». Въ перечнѣ темъ въ концѣ книги находимъ между прочимъ слѣдующія: «Почему Виргилія можно назвать національнымъ поэтомъ?», «Сравненіе между Демосѳеномъ и Цицерономъ», «Высокія личности и злодѣи въ трагедіяхъ Шекспира» и т. д., и т. д.

Полагаемъ, наши читатели согласятся съ нами, что ученикамъ при подобныхъ темахъ придется или повторять то, что сказалъ учитель, или пользоваться учебникомъ или книжкою какою-нибудь, т. е. повторять чужія слова о предметахъ, имъ мало извѣстныхъ или вовсе неизвѣстныхъ, или цѣлые часы сидѣть надъ бумагой, долго сохраняющей свой «возмутительно-опрятный видъ»,—сидѣть, повѣсивъ, голову въ тщетномъ ожиданіи «наплыва хорошихъ мыслей». Но напрасны будутъ ожиданія ученика: откуда взяться «хорошимъ» мыслямъ о предметахъ, ему еще очень мало извѣстныхъ, о вопросахъ, надъ которыми онъ еще и не задумывался? Онъ радъ-радехонекъ будетъ, когда кое-какъ облечетъ во фразы нѣсколько жалкихъ крупицъ знанія, которыя у него имѣются въ наличности о буддизмѣ, о Виргиліи или о Шекспирѣ, или наскоро выхватитъ нѣсколько отрывочныхъ свѣдѣній изъ какой-нибудь книги, приправивъ ихъ своими фразами, свяжетъ въ одно цѣлое и вручитъ наставнику своему работу совершенно на подобіе образцоваго сочиненія «Часы», которое мы привели выше. Преподаватели, за-

дающіе своимъ ученикамъ темы, подобныя указаннымъ, занимаются фабрикаціей пустыхъ фразеровъ.

Отъ книги г. Весина перейдемъ къ книгѣ г. Гаврилова [1]). Г. Весинъ отнесся, видимо, довольно легко къ своему труду; не нашелъ нужнымъ даже дать какія-либо руководящія начала при своемъ задачникѣ, сдѣлать указанія, какъ пользоваться имъ; а г. Гавриловъ раньше выпустилъ книгу «Письменныя упражненія», гдѣ подробно развилъ свои взгляды на этотъ предметъ и на свое собраніе темъ, какъ на продолженіе этой книги. Кромѣ того, онъ предпосылаетъ своему сборнику предисловіе, гдѣ опредѣляетъ мотивы составленія и характера книги. Вотъ что говоритъ онъ: «Дабы трудъ, время, а больше всего энергія ученика не тратилась втуне, при всякомъ новомъ видѣ упражненія, усложняющемъ работу и требующемъ новыхъ усилій, у него долженъ быть подъ руками остовъ сочиненія, который онъ выработалъ себѣ вмѣстѣ съ товарищами подъ руководствомъ учителя. Сборникъ такихъ-то остововъ для сочиненій представляетъ собой издаваемый задачникъ». Далѣе говоритъ: «Не малое образовательное значеніе имѣетъ и то, что ученикъ, размышлявшій въ классѣ на извѣстную тему, увидитъ изобрѣтенный имъ матеріалъ въ стройной схемѣ, въ подражаніе коей впослѣдствіи и самъ будетъ стараться *укладывать изобрѣтенныя мысли въ порядокъ*».

Книга открывается слѣдующимъ планомъ, который считаемъ не лишнимъ привести здѣсь цѣликомъ.

Корень ученія горекъ, но плоды его сладки.

(Хрія).

1. Dictum cum laude auctoris. Изреченіе это, вошедшее въ пословицу, принадлежитъ Исократу, который много потрудился на пользу науки и образованія и сказанное провѣрилъ собственнымъ опытомъ.

---

[1]) Вотъ полное заглавіе книги: «Темы, расположенія и матеріалы для сочиненій въ старшихъ классахъ». Составилъ И. Гавриловъ, наставникъ-руководитель при гимназіи историко-филологическаго института.—Выпускъ первый. Спб. 1876 г.

2. Paraphrasis, или expositio. Мысль Исократа выражена образно. Онъ сравниваетъ ученіе съ плодовымъ деревомъ, разумѣя подъ корнемъ начало ученія, а подъ плодами пріобрѣтенное знаніе или искусство. Итакъ, тотъ, *кто стремится къ знанію, долженъ*, по словамъ Исократа, *перенести горечь труда и тягость утомленія*; *превозмогши все это, онъ пріобрѣтетъ желанныя выгоды и преимущества.*

3. Aetiologia, или causae. I. Корень, т. е. начало ученія сопряжено съ нѣкоторыми непріятностями, потому что

а) способности начинающаго еще не развернулись: умъ не привыкъ быстро и вѣрно схатывать, а память крѣпко и прочно удерживать преподаваемое; воля еще безсильна, чтобы сосредоточивать и останавливать вниманіе на данномъ предметѣ до тѣхъ поръ, пока онъ будетъ понятъ и усвоенъ;

б) учащійся имѣетъ дѣло съ элементами науки или искусства, которые состоятъ изъ мелочей и подробностей (?), большею частью не интересныхъ, часто не имѣющихъ приложенія къ его текущей жизни, и требуютъ при усвоеніи неослабнаго прилежанія, упорнаго труда, частыхъ повтореній и продолжительныхъ упражненій;

в) учащійся еще не понимаетъ пользы элементарныхъ свѣдѣній и относится къ ученію не со всѣмъ прилежаніемъ, не съ надлежащей аккуратностью и терпѣніемъ.

Переходъ: Кто превозможетъ эти ничтожныя непріятности, тотъ убѣдится, что

II. Плоды, т. е. послѣдствія ученія пріятны, ибо

а) знаніе, умѣлость, образованіе, сами по себѣ, безъ всякаго приложенія къ практической, обыденной жизни, доставляютъ человѣку, владѣющему ими, высокое наслажденіе: просвѣтляютъ его взглядъ на міръ, расширяютъ его кругозоръ, ставятъ его въ надлежащее отношеніе къ людямъ, государству, обществу;

б) доставляютъ ему матеріальныя выгоды и преимущества въ обществѣ и въ государствѣ.

4. Contrarium. Кто не хочетъ подвергаться ограниченіямъ, у кого не хватитъ терпѣнія преодолѣть трудности ученія, безъ

которыхъ невозможно пріобрѣсти образованіе и достигнуть прочныхъ знаній, тотъ не смѣетъ разсчитывать и на преимущества и выгоды, достающіяся учености, искусству и образованію въ награду за трудъ.

5. Comparatio, или simile. Посмотрите на земледѣльца: сколько упорнаго труда и усилій тратитъ онъ на полученіе съ своего поля урожая! И чѣмъ тяжелѣе его трудъ, тѣмъ съ большимъ удовольствіемъ и радостію собираетъ онъ плоды; чѣмъ заботливѣе воздѣлывалъ онъ свое поле, тѣмъ обильнѣе будетъ урожай. Тѣмъ же самымъ условіямъ подвержены и выгоды образованія. Послѣднія пріобрѣтаются лишь послѣ того, когда рядомъ непрерывныхъ усилій сознаніе приводится къ убѣжденію, что честнымъ трудомъ и неусыпнымъ прилежаніемъ побѣждены всѣ повстрѣчавшіяся препятствія.

6. Exemplum. Примѣровъ того, какими послѣдствіями увѣнчиваются прилежныя, добросовѣстныя занятія, въ исторіи находимъ много. Вотъ косноязычный, безызвѣстный грекъ Демосѳенъ ученіемъ пріобрѣтаетъ высокій даръ ораторскаго искусства и безсмертную славу; а вотъ и нашъ преобразователь Петръ Великій, предварительно самъ прошедшій ту дорогу, по которой онъ потомъ повелъ своихъ подданныхъ!

7. Testimonium. То же самое, что Исократъ, говоритъ и Гезіодъ, утверждая, что дорога къ добродѣтели въ началѣ утесиста и крута, но когда достигнешь вершины, идти по ней пріятно.

«Наука сокращаетъ
Намъ опыты быстро текущей жизни».

Пушкинъ.

8. Conclusio. О вы, которыхъ ожидаетъ
Отечество отъ нѣдръ своихъ!
О! ваши дни благословенны!
Дерзайте. . . . . . .
Раченьемъ вашимъ показать,
Что можетъ собственныхъ Платоновъ
И быстрыхъ разумовъ Невтоновъ
Россійская земля рождать.

Ломоносовъ.

Одно прочтеніе подобнаго плана породитъ въ головѣ ученика ломоту. Содержаніе сочиненія на подобную тему совершенно чуждо ученику не только пятаго, но и шестого и седьмого класса, и пишущему приходится собственно кое-какъ съ большимъ трудомъ (вслѣдствіе того, между прочимъ, что работа эта нисколько не интересуетъ его) связать отдѣльныя части плана, разбавить кое гдѣ своими словами мысли, навязанныя учителемъ, и только; тутъ даже не приходится «укладывать изобрѣтенныя преподавателемъ мысли въ порядокъ», потому что онѣ уже уложены, какъ слѣдуетъ. Можно прибавить только, что не стоило эти мысли такъ тщательно укладывать: онѣ или принадлежатъ къ числу общеизвѣстныхъ, избитыхъ истинъ, или представляютъ совершенно фальшивыя соображенія. Въ примѣръ того, какими послѣдствіями увѣнчиваются прилежныя, добросовѣстныя занятія, приводятся Демосѳенъ и Петръ Великій, причемъ составитель почему-то не нашелъ нужнымъ упомянуть о талантѣ, о геніи. Къ чему же морочить юношество: вѣдь услышитъ же оно и о трудолюбивомъ Тредьяковскомъ, вѣдь и въ жизни оно увидитъ сотни и бездарныхъ, но усердныхъ тружениковъ, и высокодаровитыхъ, не вкушающихъ никакихъ сладостей.

За приведенной хріей идутъ слѣдующія: «Поран ше просыпайся, да за Бога хватайся», «Слишкомъ часто разговоры принять мы рады за дѣла», «Я все свое ношу съ собой», «Добрый конецъ всему дѣлу вѣнецъ», «Не бойся ѣдкихъ осужденій, но упоительныхъ похвалъ», «Юность намъ совѣтуетъ лукаво, и шумныя насъ радуютъ мечты», «Учитесь властвовать собою», «Охотою много можно сдѣлать», «Смерть за отечество прекрасна и славна» и т. д. Всѣ эти планы въ сущности столь же тяжеловѣсны, безцвѣтны и фальшивы, какъ и приведенный. Въ планѣ «Юность намъ совѣтуетъ лукаво, и шумныя насъ радуютъ мечты», такими признаками характеризуется молодость, что приходится пожалѣть, что бываетъ злосчастная пора въ жизни человѣка, именуемая юностью. Впрочемъ, справедливость требуетъ сказать, что г. Гавриловъ не обезкураживаетъ окончательно юношество: «Кто сумѣетъ, говоритъ онъ, въ юные годы согласить свою волю съ указаніями людей опытныхъ и подавить въ себѣ порывы, на-

рушающіе правильное и гармоническое его развитіе, тотъ не будетъ сожалѣть о своей юности».

Съ примѣромъ г. Гаврилову опять не посчастливилось. «Примѣромъ того, говоритъ онъ, какъ, не поддаваясь лукавымъ совѣтамъ возраста, юноша достигаетъ высокихъ цѣлей, можетъ служить Ломоносовъ, подвергшійся разнымъ искушеніямъ въ бытность свою въ Заиконоспасской школѣ». А что̀ какъ ученики прочтутъ біографію Ломоносова, и узнаютъ, что въ бытность свою въ Марбургскомъ университетѣ, онъ опять подвергся *разнымъ искушеніямъ* и не устоялъ предъ ними. И несмотря на это, все-таки достигъ высокихъ цѣлей. Изъ біографіи Ломоносова узнаютъ также, что онъ въ юные годы свои не сумѣлъ «*согласить свою волю съ указаніями людей опытныхъ*» и бѣжалъ изъ родительскаго дома и все-таки не имѣлъ основанія «*сожалѣть о своей юности*». Съ примѣрами надо быть осмотрительнѣе.—Еще болѣе не посчастливилось г. Гаврилову съ хріей «Смерть за отечество прекрасна и славна». Начать съ того, что изреченіе это заимствуетъ онъ у Горація, который, какъ извѣстно, бѣжалъ съ поля сраженія, о чемъ самъ говоритъ. Затѣмъ въ планѣ говорится: «Отечество есть общая наша мать. Въ немъ находится все для насъ дорогое: родители, родственники, друзья, родина, родной очагъ. Съ другой стороны, смерть за отечество не остается безъ награды: признательность современниковъ, слава въ потомствѣ, безсмертіе въ исторіи, образецъ поколѣніямъ грядущимъ, — все это самыя благородныя и высокія награды». Къ чему это упоминаніе о наградахъ? Да и нужно ли намъ, русскимъ, это подогрѣваніе чувства фразами, когда достаточно юношеству только раскрыть страницы нашей исторіи, когда достаточно указать на настоящее, чтобы видѣть, что есть сотни тысячъ людей, идущихъ на смерть, и не помышляющихъ не только о «безсмертіи въ исторіи», но даже и о признательности современниковъ. Очень неудачно приводитъ въ этомъ планѣ г. Гавриловъ «*подобіе*»: «Неразумное животное защищаетъ мѣсто своего рожденія, если ему угрожаетъ опасность. Собака изъ-за куска хлѣба стережетъ дворъ своего хозяина. Пчелы нападаютъ на того, кто намѣревается завладѣть ихъ медомъ». Уподобленіе очень неумѣстное. У ученика можетъ явиться мысль: о чемъ же тогда

и толковать, когда готовность жертвовать собою для защиты родины—такое естественное чувство, что и у животныхъ оно есть, въ чемъ же тутъ героизмъ. Не показавъ существеннаго различія этого чувства у животныхъ и людей, г. Гавриловъ можетъ натолкнуть ученика на такую мысль, что животное безсловесное въ этомъ отношеніи отличается отъ человѣка только тѣмъ, что не можетъ, подобно Горацію, умирать на словахъ, составлять хрій, да никакихъ разсчетовъ на признательность, славу и проч. не имѣетъ.

Большинство темъ, за исключеніемъ задачъ, относящихся къ разбору литературныхъ произведеній, носятъ на себѣ печать схоластики или прописной морали; напр., въ перечнѣ темъ въ концѣ книги находимъ слѣдующія: «Не вѣчный для временъ, я вѣченъ для себя» (16), «Страданье нужно намъ» (17), «Одной пятой своею невредимъ ты, если ею на живую вѣру сталъ» (sic, 36), «Любезность мудреца должна быть истинѣ приправой», «Свобода—дѣйствіе холодности безпечной» (64) и т. д.

Подобные темы и планы могутъ вести только къ тому, что научатъ говорить пошлыя общія фразы, гладкія, логически связанныя, по какому угодно вопросу. Тутъ не содержаніе, не сущность дѣла играетъ главную роль, а форма, внѣшность. Ловко пригнано, правильно да складно,—вотъ и все, что требуется. Къ пустому фразерству и резонерству могутъ пріучать юношество подобныя темы. Если же онѣ еще разсчитаны на извѣстную мораль, претендуютъ давать нравственное направленіе учащимся, то онѣ положительно вредны. У молодежи едва только начинаютъ зарождаться убѣжденія, а ее уже заставляютъ высказывать ихъ фразами, подсказываютъ эти фразы, даютъ канву, по которой ученики должны вышить узоры красивыхъ фразъ по данному образцу. Юноши становятся на ходули, раздуваютъ въ пышныя слова свои только что зарождающіяся убѣжденія, пишутъ по заказу учителя о пріятности умирать за отечество, о силѣ добродѣтели, объ опасности юности, и все это по плану учителя, представляющему въ данномъ случаѣ истинное Прокрустово ложе для юношескихъ чувствъ и мыслей. Здоровая и чуткая молодая натура совершенно естественно возненавидитъ всею душою подобныя мертвящія темы, полу-

чить отвращеніе и къ этимъ работамъ, да, пожалуй, и вообще къ сочиненіямъ, которыя отожествятся въ умѣ юноши съ тяжеловѣсною схоластикою, наполняющею книгу г. Гаврилова.

Мы остановились нѣсколько на книгахъ гг. Весина и Гаврилова единственно только для того, чтобы указать на факты, подтверждающіе нашу мысль, что письменныя работы, задаваемыя въ нашихъ школахъ, отличаются крайней искусственностью, формализмомъ и рѣшительно не приноравливаются къ интересамъ учениковъ. Мысль, что можно научить писать выразительно, живо и содѣйствовать умственному развитію, идя отъ формы или отъ схемы, — мысль совершенно фальшивая. Содержаніе обусловливаетъ форму, мысль обусловливаетъ словесное выраженіе, а не наоборотъ. Человѣкъ, когда мыслитъ, и не думаетъ вовсе о правильности силлогизмовъ, о законахъ логики, онъ можетъ знать ихъ, а можетъ и не знать. Это не отразится на его мышленіи особенно сильно. Дѣльность и сила мышленія болѣе всего обусловливаются качествомъ матеріала его, т. е. представленій и понятій. Правильныя и содержательныя понятія въ силу сущности своей соединяются въ вѣрныя сужденія, а послѣднія въ правильныя и дѣльныя умозаключенія. Ясная и энергическая мысль всегда найдетъ себѣ вполнѣ подходящую словесную оболочку, конечно, если человѣкъ владѣетъ хорошо языкомъ. Но правильная логическая схема вовсе не ручается за правильность и дѣльность мыслей разсужденія. Лучшимъ доказательствомъ этого могутъ служить приведенные образцы плановъ и сочиненій. Всякое сочиненіе, въ томъ числѣ и разсужденія, развиваются, такъ сказать, органически. Никакой животный организмъ, напримѣръ, не развивается такъ, чтобы сначала являлся остовъ, затѣмъ мускулы и пр. А между прочимъ, любители схемъ и обстоятельныхъ предварительныхъ плановъ именно такъ противоестественно заставляютъ работать своихъ учениковъ.

Когда взрослый человѣкъ задумывается самостоятельно надъ какимъ-либо разсужденіемъ или пишетъ его, то обыкновенно мотивомъ является какая-либо сильно заинтересовавшая его мысль. Интересъ этотъ рождается, конечно, вслѣдствіе того, что она затронула цѣлый рядъ таящихся въ глубинѣ его

души психическихъ слѣдовъ, не освѣщенныхъ яркимъ свѣтомъ сознанія. Онъ задумывается, т. е. старается озарить сознаніемъ всѣ тѣ понятія и мысли, которыя уже составляютъ достояніе его души и которыя въ силу ассоціаціи сочетаются съ заинтересовавшею его мыслью; изъ сочетаній этихъ мыслей являются новыя. Чѣмъ сильнѣе мысль, чѣмъ богаче запасъ знаній, тѣмъ величавѣе и шире разрастается разсужденіе. Онъ набрасываетъ планъ. Но планъ этотъ вовсе не есть остовъ его будущаго разсужденія. Если этотъ набросокъ и можно назвать остовомъ, то только того смутнаго еще, неопредѣлившагося вполнѣ разсужденія, которое представляетъ какъ бы зародышъ будущаго разсужденія. Идетъ работа дальше, и остовъ этотъ разрастается, измѣняется, крѣпнетъ. Мы рѣшительно не предполагаемъ возможнымъ, чтобы человѣкъ, пишущій разсужденіе, интересующее его, могъ бы только точно выполнять планъ, составленный имъ раньше. Живая мысль, подобно зерну, при благопріятныхъ условіяхъ разрастается въ сложный организмъ, и предвидѣть, на сколько вѣтвей разобьется стволъ, сколько будетъ листьевъ, цвѣтовъ и плодовъ,—нельзя. Во всемъ живомъ есть таинственный процессъ, неуловимый для сознанія и пониманія; въ этомъ процессѣ вся сила и жизнь. Простое же комбинированіе фактовъ или фразъ по опредѣленной указкѣ не имѣетъ ровно ничего общаго съ этимъ процессомъ. Дайте юношеству живыя знанія, затроньте его умственные интересы, познакомьте съ образцовымъ языкомъ отечественныхъ писателей, и отъ самостоятельныхъ работъ учениковъ повѣетъ и жизнью, и умомъ, чего вовсе не чувствуется въ планахъ, расположеніяхъ и образцовыхъ сочиненіяхъ гг. Весина и Гаврилова. Г. Гавриловъ называетъ свои планы, и не безъ остроумія, скелетами. Дѣло же учениковъ, скажемъ мы, сводится къ тому, чтобы обтягивать кое-какъ, съ грѣхомъ пополамъ, кожей эти костяки, и вотъ подобная работа называется разсужденіями, составленными по готовому плану.

Въ подтвержденіе того, что не мы только смотримъ отрицательно на подобныя работы, считая ихъ мертвящей формалистикой, позволимъ привести выдержку изъ книги достаточно извѣстной всѣмъ преподавателямъ русскаго языка, именно

изъ книги проф. Буслаева «О преподаваніи отечественнаго языка» [1]).

Говоря о разсужденіяхъ, задаваемыхъ ученикамъ, авторъ приводитъ цѣликомъ планъ, помѣщенный въ руководствѣ Герцога, на тему «Почему воспоминанія о дѣтствѣ самыя пріятныя?» (Планъ этотъ совершенно сходенъ съ планами г. Гаврилова, составленными почти исключительно по нѣмецкимъ образцамъ). Затѣмъ говоритъ:

Къ сожалѣнію, надобно сказать, что подобныя руководства относятся къ тѣмъ учебнымъ пособіямъ, которыя въ Германіи называются ослиными мостами, т. е. разжевываютъ все, такъ что ученикамъ ничего не остается дѣлать, какъ глотать. Главнѣйшія причины ихъ негодности: 1) учитель долженъ быть энциклопедистомъ для того, чтобы руководить учениковъ въ сочиненіяхъ по всѣмъ отраслямъ знанія; слѣдовательно матеріалы, имъ сообщаемые ученикамъ, будутъ весьма недостаточны, а иногда и вовсе ложны; 2) ученики сами не въ состояніи писать о такихъ предметахъ, которыхъ они не изучали, или не знаютъ, и о такихъ чувствованіяхъ, которыхъ они не ощущали; такъ, напр., вышеприведенная тема вовсе чужда гимназисту, ибо онъ еще живетъ въ томъ возрастѣ, о которомъ его заставляютъ уже вспоминать. Или еще несообразнѣе для дѣтей предлагаетъ Герцогъ тему: о радостяхъ старческаго возраста; 3) слѣдовательно, всѣ подобныя задачи будутъ весьма скудны содержаніемъ, такъ что ученикъ или только перефразируетъ то, что слышалъ въ классѣ, или же канву сочиненія, данную учителемъ, разведетъ пустою болтовнею: обыкновенно бываетъ послѣднее, особенно съ учениками прилежными; 4) казалось бы, здѣсь больше выгодъ на сторонѣ расположенія; но при бѣдности содержанія, расположеніе будетъ тощею и безжизненною формальностью; которая пріучитъ только къ педантству и къ суетному бездѣльному мышленію, безъ знанія и опытности. Мышленію, какъ огню, нужна пища, иначе оно будетъ потѣшнымъ огнемъ; 5) и въ отношеніи слога, или выраженія, такія задачи безплодны: ибо уста говорятъ истинно и краснорѣчиво только отъ преизбытка мыслей и чувствованій. Здѣсь же дѣти научатся только натянутымъ, пошлымъ выраженіямъ общимъ мѣстамъ, педантскимъ напыщеннымъ фразамъ, чахлому и безжизненному представленію; 6) наконецъ, такая метода обученія письменнымъ упражненіямъ не имѣетъ никакого твердаго основанія и ни съ чѣмъ не связывается. Чтеніе писателей отечественныхъ и ино-

[1]) Книга эта (второе изданіе ея вышло въ 1867 г.), не смотря на нѣкоторыя противорѣчія, въ какія иной разъ впадаетъ авторъ ея, представляетъ, безспорно, добросовѣстный и цѣнный трудъ по вопросу о преподаваніи родного языка.

странныхъ вовсе не берется въ разсчетъ. Разсужденія учениковъ по различнымъ отраслямъ наукъ преподаватель отечественнаго языка цѣнитъ только по слогу и расположенію, не будучи судьею содержанія: будто содержаніе не главнѣйшая часть сочиненія! Описанія и повѣствованія, невоспитанныя отчетливымъ изученіемъ писателей, но взлелѣянныя только однимъ празднымъ воображеніемъ ученика, и по большей части несогрѣтыя ни малѣйшимъ сочувствіемъ, развиваютъ ложную сантиментальность и авторскія замашки, всегда столь смѣшныя въ ученикахъ (стр. 169—171).

Болѣе опредѣленно и рѣшительно высказаться противъ придуманныхъ учителемъ темъ для ученическихъ сочиненій,—темъ, не основанныхъ на дѣйствительныхъ знаніяхъ и интересахъ учениковъ, и противъ заранѣе составленныхъ плановъ, «ослиныхъ мостовъ», или «скелетовъ», кажется,—нельзя. Жаль что подобныя мысли скоро забываются!

Для тѣхъ же педагоговъ нашихъ, для которыхъ нѣтъ авторитета выше германской педагогической литературы, для которыхъ одно существованіе въ Германіи руководствъ, послужившихъ образцами для гг. Весина и Гаврилова, служитъ уже вѣскимъ аргументомъ въ пользу сочиненія темъ, плановъ и расположеній, мы приведемъ маленькую цитату, заимствованную г. Буслаевымъ у Гердера, который сильно вооружается противъ темъ, побуждающихъ ученика высказывать мысли и чувства, не занимавшія ихъ, и затѣмъ говоритъ:

«Заставляй ученика описывать, что́ онъ самъ испыталъ и наблюдалъ, во всей истинѣ; описывать факты изъ исторіи и географіи во всемъ ихъ свѣтѣ; описывать исторію религіи и человѣчества во всей силѣ. Онъ пріобрѣтетъ всѣ роды слога, ибо пріобрѣтетъ всякій родъ мышленія. Конечно, не будетъ онъ учиться здѣсь сочинять пустопорожнія, отвратительныя письма, хріи и уродливые стихи; за то научится кое-чему лучшему: живости и очевидности въ образахъ, повѣствованіяхъ и картинахъ; сильному и неподдѣльному чувству въ ситуаціяхъ. Та вышеупомянутая метода портитъ навѣки: портитъ образъ мышленія и образъ выраженія, ничего не даетъ, и отнимаетъ многое: истину, жизненность, силу, словомъ, природу; на всю жизнь не даетъ ничего добраго, но весьма много злого; *дѣлаетъ тощихъ педантовъ*, *вычурныхъ періодистовъ*,

пошлыхъ писакъ, коими полна Германія; *такая метода—ядъ на всю жизнь*» (166 стр.).

Намъ могутъ замѣтить: «вѣдь не всѣ-же учителя русскаго языка и словесности ведутъ дѣло такъ, какъ предлагаетъ г. Весинъ или г. Гавриловъ». Безъ всякаго сомнѣнія, не всѣ; но книга г. Весина вышла вторымъ изданіемъ, а г. Гавриловъ, какъ заявлено на оберткѣ его книги,—«наставникъ-руководитель при гимназіи историко-филологическаго института», т. е. руководитъ начинающихъ учителей въ дѣлѣ преподаванія. Это придаетъ, конечно, его взглядамъ нѣкоторый вѣсъ. Наконецъ, насколько намъ приходилось лично замѣчать и слышать, организація ученическихъ письменныхъ работъ въ большинствѣ случаевъ страдаетъ именно тѣми недостатками, которые характеризуются указанными примѣрами, а именно: 1) не обращается ни малѣйшаго вниманія на то, чтобы письменная работа имѣла для дѣтей живой, внутренній интересъ; 2) работы эти искусственно придумываются преимущественно ради формальныхъ цѣлей, ради освоенія учениковъ съ тою или другою формою изложенія [1]).

Кому случалось слышать тѣ рѣчи, какія обыкновенно говорятся во время различныхъ юбилеевъ, торжественныхъ обѣдовъ и пр.,—рѣчи, которыя по содержанію своему не могутъ интересовать ни говорящихъ, ни слушающихъ, такъ какъ говорится здѣсь не то, что̀ душа говоритъ, а то, что̀ прилично случаю, чего требуетъ обычай,—тотъ, конечно, могъ замѣтить, что часто и очень умные и дѣльные люди, принужденные обычаемъ или приличіемъ сказать нѣсколько «теплыхъ» словъ, говорятъ обыкновенно рѣчи или водянистыя, или риторическія, полныя общихъ фразъ. Мудрено ли послѣ этого, что ученики, вынужденные заданной учителемъ «моральной» темой говорить о вещахъ, не только не возбуждающихъ въ нихъ живого интереса, но даже неизвѣстныхъ или мало извѣстныхъ имъ, по-

---

[1]) Если читателю вышеупомянутые нападки автора на нелѣпыя темы сочиненій покажутся устарѣлыми, то мы можемъ сообщить ему, что и въ наши дни въ учебныхъ заведеніяхъ и въ испытательныхъ коммиссіяхъ даются работы на слѣдующія темы: «Работа солнца», «Прелесть надежды и сладость воспоминаній», «Велосипедъ» и т. п. *Ред.*

добно юбилейнымъ ораторамъ, будутъ отдѣлываться водянистыми рѣчами или трескучими фразами... Изъ однихъ учениковъ, усердныхъ тружениковъ, подобныя работы дѣлаютъ пустыхъ фразеровъ, а другимъ, болѣе живымъ и глубокимъ натурамъ, онѣ просто «претятъ» до такой степени, что писать ихъ является дѣломъ просто невыносимымъ.

А каково положеніе учителя, обязаннаго почти ежедневно, часа 3 просиживать за корректурой подобныхъ работъ? [1]). Ученикъ съ трудомъ нанизывалъ фразы по указанному шаблону; учитель разбираетъ, такъ ли нанизаны онѣ, т. е. въ такомъ ли порядкѣ, какъ слѣдуетъ, хотя и чувствуетъ, что фразы эти—такая дрянь, что и нанизывать ихъ не стоило... Впрочемъ, далеко не всѣмъ придетъ въ голову послѣдняя мысль; многіе наивно убѣждены, что пустота фразъ и вялость мысли—дѣло вполнѣ естественное въ юношескомъ возрастѣ, примиряются съ этимъ и привыкаютъ мало-по-малу думать, что дѣти и юноши не въ состояніи ничего своего путнаго сказать, что имъ нужно все втолковать, навести ихъ на извѣстныя мысли... И не подозрѣваютъ часто эти наивные педанты, что тѣ самые дѣти и юноши, которые такъ исправно подаютъ имъ дѣйствительно глупыя сочиненія по всѣмъ родамъ и видамъ словесныхъ произведеній, на сторонѣ подсмѣиваются надъ тупымъ педантизмомъ своихъ наставниковъ, ведутъ между собою бесѣды, вовсе непохожія на тѣ неуклюжіе отвѣты, какіе давали они на хитро придуманные вопросы своего ментора, а въ головѣ ихъ роится столько свѣжихъ и прекрасныхъ мыслей, что только скажись онѣ предъ учителемъ откровенно—и много свѣялось бы схоластической пыли съ души близорукаго наставника... Но нѣтъ, не скажутся эти мысли; прячутся онѣ отъ него глубоко; онъ ожидаетъ отъ нихъ глупости, и она является къ его услугамъ,

---

[1]) Если мы примемъ за норму, что учитель словесности задаетъ своимъ ученикамъ по *одному* сочиненію, въ мѣсяцъ, преподавая въ 10 классахъ (по 3 ур.), а въ классѣ круглымъ числомъ по 30 учениковъ, то выйдетъ, что учителю придется, если онъ равномѣрно распредѣлитъ по днямъ свой корректурный трудъ, ежедневно исправлять по 10 работъ. Вознагражденіе за учительскій трудъ таково, что приходится брать 30 и даже болѣе уроковъ, если не въ одномъ, то въ разныхъ заведеніяхъ.

даже въ бóльшей степени, чѣмъ это ему хотѣлось. И его тоска беретъ, и ученикамъ скучно. Это естественное послѣдствіе тѣхъ явленій, на которыя мы указывали.

О преподаваніи исторіи въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ [1]).

I.

Въ нашей литературѣ нѣсколько разъ уже указывали на недостатки обычнаго, укоренившагося у насъ способа преподаванія исторіи въ средне-учебныхъ заведеніяхъ. Были предлагаемы и планы измѣненія его.

Непрактичность послѣднихъ и сила привычки, дѣлающей иногда въ глазахъ массы странныя, даже уродливыя явленія чѣмъ-то священнымъ, произвели свое дѣйствіе: объ указанныхъ недостаткахъ преподаванія исторіи и планахъ измѣненія его пошумѣли, потолковали и забыли. Преподаваніе исторіи пошло спокойно по своей прежней колеѣ: оно хотя и неудобно, а подчасъ и тяжело, да, благо, дорога привычная...

Мы полагаемъ, что показать во всей возможной полнотѣ недостатки теперешняго преподаванія исторіи и высказать нѣкоторыя соображенія о средствахъ избѣжать ихъ будетъ не безполезно: можетъ быть, это вызоветъ мнѣнія педагоговъ, которымъ дорого воспитаніе и образованіе въ нашемъ отечествѣ, а эти мнѣнія могутъ, хотя мало-по-малу, вывести преподаваніе исторіи на настоящій, разумный путь.

Причины несовершенства преподаванія того или другого предмета могутъ быть общія, зависящія отъ взгляда на цѣль школьнаго образованія, отъ состава учебнаго матеріала вообще, и частныя, зависящія отъ природы самаго учебнаго предмета и отъ постановки его. Въ данномъ случаѣ намъ надо разсмотрѣть тѣ и другія причины.

Первая школа воспитанія и обученія каждаго есть семья. Изъ нея многіе переходятъ въ искусственную общественную школу.

---

[1]) Читано въ С.-Петербургскомъ Педагогическомъ Обществѣ 2 января 1871 г.

Лучшіе педагоги обыкновенно старались при устройствѣ послѣдней, по мѣрѣ возможности, удержать характеръ первой. Посмотримъ, въ чемъ состоитъ сущность семейнаго естественнаго образованія, и насколько она удержалась въ общественномъ учебномъ заведеніи. Когда ребенокъ пораженъ какимъ-нибудь предметомъ или явленіемъ и обращается къ матери съ вопросами: что это? отчего это?—для него обученіе началось. Что побудило ребенка задать эти вопросы? Очевидно, впечатлѣніе, полученное имъ, было настолько сильно, что обратило на себя его вниманіе, и у него явился интересъ узнать, что это такое,—интересъ, который коренится на врожденномъ стремленіи человѣка, какъ существа разумнаго, стать ко всему окружающему въ разумныя отношенія. Задать вопросъ матери ребенокъ такъ же въ правѣ, какъ попросить пить и ѣсть. Мать чувствуетъ свою обязанность отвѣчать ему. Если она женщина разумная, образованная, сильно любящая свое дитя, то эта обязанность не пугаетъ ее своею трудностью: она охотно выполняетъ ее и старается, чтобы отвѣты ея были кратки, ясны и интересны для дитяти. И вотъ запасъ свѣдѣній все растетъ и растетъ въ головѣ ребенка; растетъ и его любознательность; онъ все болѣе и болѣе пользуется своимъ правомъ спрашивать.

Будь отецъ и мать люди высокаго образованія, и располагай они временемъ, лучшей начальной школы нельзя было бы и пожелать. Съ перваго взгляда кажется, что въ случайныхъ, повидимому, вопросахъ дитяти нѣтъ никакой опредѣленной связи, системы; но мы думаемъ, что послѣдовательность впечатлѣній, побуждающихъ ребенка обращаться къ матери съ вопросами, не есть что-либо случайное: это, такъ сказать, система психическая. Вниманіе каждаго человѣка обращается преимущественно на тѣ впечатлѣнія, которыя становятся въ извѣстную ассоціацію съ существующимъ у него запасомъ понятій: такимъ образомъ, новыя впечатлѣнія принимаются сознаніемъ не какъ попало, а совершается извѣстный подборъ ихъ.

Выдѣлимъ существенныя черты первоначальнаго домашняго обученія: въ самомъ началѣ инициатива обученія принадлежитъ дитяти. Побудительная причина обученія—желаніе самого ребенка получить болѣе ясное понятіе о томъ, что *его интересуетъ*;

спрашивая, онъ пользуется *своимъ естественнымъ правомъ*. Мать отвѣчаетъ ему, т. е. обучаетъ его, не только потому, что это—ея обязанность, но потому, что въ этомъ и ея интересъ: она любитъ своего ребенка и желаетъ ему всего лучшаго. Подобный характеръ первоначальное обученіе имѣетъ только въ самомъ началѣ: съ того времени, когда ребенка начинаютъ приготовлять для поступленія въ общественную школу, обученіе теряетъ свои прежнія свойства и дѣлается похожимъ на школьное. Посмотримъ на существенныя черты общественной школы. Положимъ, новичекъ является въ первый разъ въ школу. Онъ входитъ въ классъ, для него все ново; масса новыхъ и сильныхъ впечатлѣній велика. Если ребенокъ не запуганъ, не застѣнчивъ, онъ обращается къ учителю съ какимъ-нибудь вопросомъ, обыкновенно наивнымъ, но имѣющимъ извѣстное отношеніе къ его новому положенію. Учитель останавливаетъ его, давая ему понять, что въ классѣ нельзя спрашивать того, что не относится къ уроку. Нѣкоторые товарищи, болѣе благовоспитанные въ школьномъ смыслѣ, насмѣшливо улыбаются. Ребенокъ смутно чувствуетъ, что здѣсь не такъ, какъ дома: нельзя спрашивать того, что для него интересно.

Его право спрашивать ограничивается.

Новобранецъ задумался и не слышалъ того, что сказалъ учитель; тотъ замѣчаетъ это и внушаетъ ему, что ученикъ *долженъ* слушать все, что скажетъ учитель. Бывали случаи, что на вопросъ учителя новичку, почему онъ не слушаетъ, тотъ отвѣчалъ: «скучно». Этотъ отвѣтъ бываетъ обыкновенно очень непріятенъ учителю. «Это не хорошо», говоритъ онъ, «посмотри, другіе же слушаютъ: то хорошіе ученики; они перейдутъ въ слѣдующій классъ; а невнимательные останутся въ томъ же классѣ». Такъ или иначе преподаватель старается возбудить въ ученикѣ соревнованіе, задѣть его самолюбіе, указать ему житейскую выгоду хорошаго ученія.

Обыкновенно подобные случаи очень рѣдки у хорошаго, живого преподавателя. У него работа въ классѣ идетъ живо; но можно ли сказать, что всегда эта живость обусловливается интересомъ дѣтей? Намъ кажется, что преподавателей часто вводитъ въ заблужденіе на счетъ интереса урока дѣтская природа.

Дѣти здоровыя, не измученныя еще непосильными трудами, съ большой охотой относятся ко всякой дѣятельности, лишь не было бы въ ней утомительнаго однообразія. Въ первомъ классѣ ученики съ большой охотой пишутъ подъ диктовку, лишь не длилось бы это слишкомъ долго, склоняютъ, спрягаютъ съ такимъ же наслажденіемъ, съ какимъ стираютъ съ досокъ и пр. Постороннему человѣку, вошедшему въ классъ къ преподавателю, знающему это свойство дѣтей и умѣющему пользоваться имъ, покажется, что они съ величайшимъ интересомъ занимаются дѣломъ, не могущимъ имѣть для нихъ никакого внутренняго интереса, напримѣръ, описаніемъ классныхъ досокъ, столовъ, скамеекъ и т. п. [1]).

Это свойство дѣтской природы особенно мѣшаетъ педагогамъ замѣчать вредъ того, что не существуетъ у дѣтей того плодотворнаго внутренняго интереса, который лежитъ въ основѣ успѣшнаго образованія. Если вглядѣться внимательнѣе въ наши школы, то легко замѣтить, что этотъ интересъ учебнаго предмета упущенъ изъ виду: онъ считается чѣмъ-то второстепеннымъ, не важнымъ, если онъ и допускается, то скорѣе какъ нѣкоторая роскошь, какъ десертъ при обѣдѣ. Упустить изъ виду этотъ внутренній интересъ тѣмъ легче, что въ школѣ сами собой явились средства, побуждающія ученика учиться; явился своего рода интересъ гораздо низшаго качества, интересъ совершенно внѣшній и поэтому скорѣе вредный, чѣмъ полезный. Средства эти—соревнованіе, переходъ въ слѣдующій классъ, полученіе аттестата, дающаго извѣстныя права; наконецъ, еще худшія средства—различныя взысканія. Что касается соревнованія, лучшаго изъ этихъ средствъ, мы полагаемъ, что хорошіе педагоги не должны пользоваться имъ. Желаніе ученика выказаться, стать выше товарища въ глазахъ учителя, ведетъ къ тому, что хорошій ученикъ иногда невольно порадуется неудачѣ своего соперника—товарища. Сильное развитіе самолюбія, зависть, досада—неразлучные спутники соревнованія. Оно вѣрнѣе всего ведетъ къ образованію эгоистовъ: недаромъ въ іезуитскихъ школахъ оно

---

[1]) Подобнаго рода работы дѣлаются въ нѣкоторыхъ учебныхъ заведеніяхъ на урокахъ русскаго языка въ младшемъ классѣ.

было однимъ изъ главныхъ средствъ для образованія будущихъ адептовъ іезуитскаго ордена. Впрочемъ, соревнованіе мало-помалу теряетъ свою силу для учениковъ: въ старшихъ классахъ оно остается только въ меньшинствѣ лучшихъ; остальные же руководятся по большей части побужденіемъ перейти въ слѣдующій классъ; такъ что верхъ желанія для большаго числа учениковъ старшихъ классовъ—посредственный, переводный баллъ. Надо думать, что это побужденіе недостаточно сильно: число учениковъ съ переходомъ въ слѣдующій классъ быстро убываетъ. Изъ поступившихъ въ первый классъ едва пятая часть оканчиваетъ полный курсъ учебнаго заведенія. Объясняютъ это обыкновенно трудностью курса. Это вѣрно; но вѣрно также и то, что эта трудность болѣе всего обусловливается отсутствіемъ внутренняго интереса ученія для учениковъ. Они смотрятъ на свои занятія по большей части, какъ на отбываніе непріятной, тяжелой повинности. Посмотрите на апатичныя лица учениковъ старшаго класса во время нѣкоторыхъ уроковъ, и вы поймете, откуда малоуспѣшность, откуда трудность курса для учениковъ.

Такимъ образомъ пріобрѣтеніе знаній, что при естественномъ первоначальномъ обученіи было правомъ ребенка,—правомъ, которымъ онъ любилъ пользоваться, въ искусственной школѣ превращается въ повинность, подчасъ очень тяжелую. Это превращеніе происходитъ само собою, вслѣдствіе неизбѣжныхъ условій школы. Мы думаемъ только, что надо эту повинность сдѣлать по мѣрѣ возможности менѣе гнетущею и болѣе удобоисполнимою. Лучшее средство для этого—внутренній интересъ труда; только при внутреннемъ интересѣ обязательная работа утрачиваетъ характеръ рабскаго малопроизводительнаго труда, который едва ли въ какомъ бы то ни было смыслѣ можетъ считаться образовательнымъ. Мы далеки отъ мысли, что этотъ внутренній интересъ ученія можетъ быть проведенъ по всѣмъ учебнымъ предметамъ, но полагаемъ, что надо обращать на него какъ можно больше вниманія тамъ, гдѣ онъ возможенъ, и тѣ предметы, которые по своей сущности имѣютъ его, должны быть поставлены въ самыя благопріятныя условія.

Эти предметы особенно драгоцѣнны тѣмъ, что они могутъ преимущественно дѣйствовать на развитіе въ ученикахъ того вну-

тренняго безкорыстнаго побужденія къ занятію, которое лежитъ въ основѣ всякой плодотворной дѣятельности и истиннаго знанія.

Всѣ учебные предметы нашей средне-учебной школы по отношенію къ ученикамъ можно раздѣлить на три группы:

a) Предметы, возбуждающіе живой, внутренній интересъ въ ученикахъ и сильно дѣйствующіе на формальное развитіе.

b) Предметы, не имѣющіе внутренняго интереса для учениковъ, но дѣйствующіе на формальное развитіе и

c) Предметы, не имѣющіе ни внутренняго интереса, ни свойства дѣйствовать на формальное развитіе.

Первая группа учебныхъ предметовъ, къ сожалѣнію, поставлена не въ особенно благопріятныя условія. Къ ней между прочимъ относится словесность (или въ иныхъ заведеніяхъ исторія литературы). При самыхъ невыгодныхъ условіяхъ этотъ предметъ не можетъ вполнѣ лишиться своего образовательнаго значенія. У преподавателя всегда есть возможность прочитать нѣсколько лучшихъ художественныхъ произведеній, которыя своимъ всестороннимъ дѣйствіемъ на душу невольно пробуждаютъ живѣйшій интересъ даже у апатичнаго, соннаго ученика старшаго класса. Коль скоро есть этотъ интересъ, бесѣда классная, разборъ прочтеннаго идетъ живо (конечно, если преподаватель не впадаетъ въ схоластику, въ мелочность); въ разборѣ принимаетъ участіе весь классъ, если не самымъ дѣломъ, то вниманіемъ. Наиболѣе смѣтливые, при помощи учителя, выясняютъ смыслъ прочтеннаго, развитіе главной мысли, характеристики дѣйствующихъ лицъ и проч. Ученикъ выноситъ изъ такого урока желаніе повторять какъ можно чаще удовольствіе отъ чтенія художественныхъ произведеній; читаетъ самъ, вдумывается, пытается сдѣлать нѣчто подобное классному разбору, при этомъ испытываетъ удовольствіе отъ работы собственной мысли. Онъ работаетъ не потому, что это будетъ ему выгодно, не потому, что его хвалятъ, поставятъ хорошій баллъ, а потому, что въ этомъ занятіи есть для него внутренній интересъ, тотъ самый, который былъ всегда главнымъ двигателемъ, когда человѣческая мысль была въ цвѣтущемъ состояніи, тотъ самый, который и теперь руководитъ ученымъ, если только онъ истинный ученый—ученый по призванію.

Ко второй группѣ относятся, между прочимъ, языки, которые

безспорно очень вліяютъ на формальное развитіе, но стоятъ ниже, потому что, не имѣя внутренняго интереса для юнаго возраста учениковъ, не могутъ содѣйствовать образованію внутренняго побужденія къ занятію.

Къ третьей группѣ относятся тѣ учебные предметы, свѣдѣнія которыхъ усвоиваются только памятью, не заключаютъ въ себѣ интереса и не пробуждаютъ никакой дѣятельности мысли. Сюда относится между прочимъ географія въ томъ случаѣ, когда она обращается въ простое заучиваніе именъ и чиселъ. Сюда же должна быть отнесена въ большинствѣ случаевъ исторія, хотя она заключаетъ въ себѣ много такого матеріала, который могъ бы быть очень полезенъ въ педагогическомъ смыслѣ. Хотя въ настоящее время главною задачею средней школы считается формальное развитіе; но преподаваніе нѣкоторыхъ предметовъ осталось внѣ вліянія этого новаго взгляда. Они остались, такъ сказать, на старомъ положеніи. Преподаваніе этихъ предметовъ обусловливается извѣстными программами и приноровленными къ нимъ учебниками. Составители тѣхъ и другихъ, большею частью спеціалисты по этимъ предметамъ, задаются цѣлью перенести въ средне-учебное заведеніе самую науку, хотя въ маломъ видѣ. Они обыкновенно стараются изложить въ учебникахъ курсъ въ возможно большей полнотѣ и научной систематичности; то и другое иногда лишаетъ предметъ всякаго педагогическаго значенія.

Преподаваніе исторіи попало именно въ такія неблагопріятныя условія, что она должна быть отнесена къ послѣдней группѣ предметовъ; между тѣмъ ея законное мѣсто въ первой.

Посмотримъ, въ чемъ состоятъ недостатки теперешняго преподаванія исторіи, и какъ можно избѣгнуть ихъ.

II.

Норма преподаванія какого-либо предмета яснѣе всего видна изъ болѣе распространенныхъ въ школѣ учебниковъ, составленныхъ по программамъ учебныхъ заведеній. Посмотримъ на общіе недостатки учебниковъ по исторіи, предназначенныхъ для средне-учебныхъ школъ. Въ нихъ мы замѣчаемъ въ большей или меньшей степени слѣдующее:

Энциклопедичность содержанія, отвлеченность и вслѣдствіе этого крайнюю сухость изложенія, и, наконецъ, погоню за внѣшней систематичностью.

Что касается перваго, мы видимъ, что въ учебники исторіи вносится почти все, что имѣетъ отношеніе къ человѣческой жизни: тутъ найдемъ свѣдѣнія о религіозныхъ вѣрованіяхъ, о философскихъ системахъ, о литературѣ, объ искусствѣ во всѣхъ его видахъ, о торговлѣ, о промышленности, о домашнемъ бытѣ и т. д.

Всѣ эти свѣдѣнія не проникаютъ главнаго содержанія учебниковъ — изложенія внѣшнихъ событій, но занимаютъ особенныя главы или параграфы. Эти свѣдѣнія до того поверхностно изложены, что положительно являются лишнимъ грузомъ, напрасно бременящимъ учебникъ и память учениковъ.

Для примѣра будемъ ссылаться на учебникъ, считающійся лучшимъ и наиболѣе распространенный въ нашихъ школахъ,— учебникъ г. Иловайскаго [1]).

Религіи восточныхъ народовъ (предметъ достойный изученія ума, но ума зрѣлаго и глубокаго) изложены въ учебникахъ обыкновенно такъ кратко, что ученикъ выноситъ только имена и больше ничего.

Спрашивается, для чего знать, напр., хоть это: «Финикіяне поклонялись свѣтиламъ небеснымъ. Солнце они называли Вааломъ, а луну Астартой». — «Религія Валилонянъ была почти такая же, какъ у Финикіянъ: они поклонялись свѣтиламъ небеснымъ и главный богъ былъ у нихъ также Ваалъ, иначе называвшійся Белъ, а главная богиня вмѣсто Астарты называлась Меллиттой» [2]).

Религіи другихъ восточныхъ народовъ изложены такъ, что у ученика является обыкновенно мысль о глупости ихъ. По нашему мнѣнію, лучше бы совсѣмъ и не говорить о томъ, о чемъ нельзя дать сколько-нибудь правильнаго, солиднаго понятія.

Обратимся къ области философіи. Говоря о греческой фило-

---

[1]) Нельзя оспаривать, что пресловутый Иловайскій далеко не играетъ теперь такой роли въ школахъ, какъ прежде, но тѣмъ не менѣе неоспоримо, что есть преподаватели, которые до сихъ поръ упорно за него держатся, почему и нападки покойнаго автора на этотъ учебникъ далеко не потеряли значенія. *Ред.*

[2]) См. стр. 4 и 10. Древняя исторія. Курсъ старшаго возраста. Д. Иловайскій. 1868 года.

софіи, г. Иловайскій сначала излагаетъ ученія іонійскихъ философовъ (не забудемъ, что этотъ курсъ обыкновенно проходится въ 4 классѣ).

Затѣмъ особенно посчастливилось Пиѳагору, ученіе котораго изложено обстоятельнѣе другихъ. Вотъ что говорится объ его ученіи: «По ученію Пиѳагора, *міръ покоится на гармоническомъ сочетаніи своихъ элементовъ*; центральный огонь (солнце) составляетъ средоточіе вселенной и вмѣстѣ существо, одушевляющее весь міръ; изъ этого существа исходятъ души людей и животныхъ; тѣло умираетъ, но душа остается; она переходитъ въ другое тѣло» (стр. 140). Что вынесетъ четырнадцати или пятнадцатилѣтній ученикъ, прочитавъ эти строки? Онъ скорѣе получитъ понятіе о мудрености и непонятности Пиѳагора, чѣмъ о его мудрости. О Сократѣ, за изложеніемъ того, какова была его жена Ксантиппа, сказано только, что онъ «обратился преимущественно къ изученію внутренняго человѣка. Мало-по-малу онъ началъ проповѣдовать аѳинскому юношеству здравыя понятія объ обязанностяхъ человѣка, о верховномъ существѣ, которое управляетъ міромъ, и пр.» (стр. 141). Какое опредѣленное понятіе о Сократѣ вынесутъ отсюда ученики? Не смѣшаютъ ли они его ученія съ дѣломъ законоучителя или духовнаго проповѣдника нашего времени?

Объ ученіи Платона, о которомъ составитель учебника сказалъ, что онъ занимаетъ одно изъ главныхъ мѣстъ въ ряду греческихъ философовъ, въ скобкахъ сказано только, что «сущность его философіи составляло ученіе о *понятіяхъ*, *или объ идеяхъ*» (стр. 143). (Платоновы идеи вовсе не тожественны съ понятіями). Въ изложеніи объ Аристотелѣ уже и о сущности его философіи не говорится. Сказано только, что умъ его обнималъ всѣ науки, извѣстныя древнему міру (именно: математику, механику, химію (?), физику, зоологію, медицину, политику и пр.); сказано также, что онъ обработалъ логику (стр. 143).

Въ новой исторіи вотъ что говорится о Кантѣ: «наиболѣе замѣчательное его сочиненіе называется: «Критика чистаго разума». До того времени въ нѣмецкой философіи господствовало вліяніе англійской эмпирической философіи Бэкона и Локка. Кантъ преобразовалъ это направленіе, обратясь къ изслѣдованію че-

ловѣческаго разума, *какъ единственнаго источника философіи»* (216). Конечно, и до Канта настоящіе философы полагали, что разумъ есть единственный источникъ философіи, и обращались къ изслѣдованію его. Тотъ, кто прочтетъ эти слова о Кантѣ, не получитъ о немъ ни малѣйшаго опредѣленнаго понятія.

Мы не смѣемъ заподозрить почтеннаго составителя учебника въ незнаніи философскихъ системъ, о которыхъ онъ говоритъ въ своемъ учебникѣ, но въ незнаніи того, зачѣмъ онъ помѣстилъ эти очерки, мы увѣрены. Думалъ ли составитель, что свѣдѣніями въ родѣ того, что Платонъ занималъ важное мѣсто въ греческой философіи, что Аристотель обнималъ умомъ всѣ науки древности и т. п., обогатится умъ 15-лѣтняго ученика, не знающаго еще и не могущаго знать, что такое философія, въ чемъ состоитъ ученіе Платона, что за науки были въ древности, и какъ ихъ обнималъ умъ Аристотеля? Думалъ ли составитель, что преподаватель объяснитъ ученикамъ въ чемъ дѣло?

Мнѣніе для учителя, конечно, очень лестное. Даже спеціалисту, изучавшему многіе годы исторію философскихъ системъ, изложить сущность ихъ въ общедоступной формѣ для университетскихъ слушателей—дѣло очень трудное; а здѣсь долженъ это сдѣлать учитель исторіи, который, кромѣ того, долженъ знать и умѣть объяснить дѣтямъ развитіе политическихъ формъ, религіозныхъ вѣрованій, искусствъ и различныхъ наукъ.

Учитель, владѣющій основательными знаніями по всѣмъ указаннымъ отдѣламъ, былъ бы болѣе удивительнымъ явленіемъ, чѣмъ самъ Аристотель: послѣдній обнималъ умомъ науки только своего времени, а первый долженъ владѣть не только науками, получившими начало въ древности, но и явившимися въ новѣйшее время. Думалъ ли составитель, что ученику надо запомнить только имена мыслителей (хотя это и странно предполагать, но предположимъ); тогда зачѣмъ было при каждомъ имени помѣщать нѣсколько фразъ, дающихъ, повидимому, содержаніе этому имени? Это съ перваго взгляда маловажное обстоятельство ведетъ къ печальнымъ послѣдствіямъ. Ученикъ, заучившій одни только имена, могущій отвѣтить только на вопросъ, какъ назывались греческіе философы, знаетъ, что ему только и извѣстны имена, а болѣе ничего. Ученикъ же, запомнившій нѣсколько

фразъ при каждомъ имени, полагаетъ, что онъ знаетъ не только одни имена; заговорятъ при немъ о Платонѣ, онъ думаетъ: «а, знаю: это философъ, занимавшій важное мѣсто въ греческой философіи». Этотъ ученикъ можетъ вообразить, что онъ и сущность Платоновой философіи знаетъ, потому что запомнилъ фразу: «сущность философіи Платона составляло ученіе о понятіяхъ, или объ идеяхъ». Да и почему не подумать такъ юношѣ, когда можетъ такъ подумать взрослый: вѣдь думаетъ же г. Иловайскій, что этой фразой выражена сущность ученія Платона.

Одно утѣшеніе остается, что эти фразы недолго останутся въ головѣ ученика: дѣйствительно, онѣ исчезаютъ изъ памяти съ невѣроятной быстротой, не смотря на многократныя повторенія. Но съ такой ли быстротой пропадетъ привычка легко относиться къ различнымъ важнымъ вопросамъ, привычка думать съ увѣренностью о своемъ знаніи тамъ, гдѣ и тѣни его нѣтъ? Это, къ сожалѣнію, еще вопросъ.

Столь же кратко и поверхностно изложены отдѣлы о литературѣ, наукахъ и искусствахъ: приведены имена главныхъ дѣятелей и краткія указанія на ихъ произведенія.

Перехожу ко второму общему недостатку нашихъ учебниковъ—сухости вслѣдствіе отвлеченности изложенія.

Особенно бросается въ глаза слѣдующая несообразность: увлекаясь систематичностью, умѣстною въ ученыхъ трактатахъ, въ учебникахъ отдѣляютъ въ особыя главы устройство войска, вооруженіе, принадлежности частной жизни. Все это составляетъ особыя главы, обыкновенно въ концѣ книги или исторіи какого-либо отдѣльнаго народа. Ученики изучаютъ біографичекіе очерки историческихъ дѣятелей, рядъ военныхъ дѣйствій, а потомъ уже знакомятся съ обстановкой частной жизни, съ военнымъ устройствомъ, съ вооруженіемъ. Иногда даже самый человѣкъ дѣлится на отдѣлы, напримѣръ, Карлъ Великій разсматривается какъ завоеватель, какъ законодатель и, наконецъ, какъ человѣкъ. Онъ является въ глазахъ учениковъ словно актеръ въ разныхъ роляхъ, не имѣющихъ между собой никакой связи.

Эти раздѣленія и подраздѣленія будто нарочно вводятся для того, чтобы лишить исторію возможности дѣйствовать на воображеніе и чувства ученика. Это все равно, что учитель естествен-

ной исторіи, желая познакомить учениковъ своихъ съ какимъ нибудь организмомъ, предварительно разобралъ бы его на составныя части, и потомъ, показывая ученикамъ отдѣльно кости, мускулы, внутренности, наконецъ, верхніе покровы, потребовалъ бы отъ учениковъ, чтобы они составили себѣ понятіе о цѣломъ животномъ. Гораздо лучше дѣйствовать обратнымъ путемъ, идти отъ цѣлаго къ составнымъ частямъ, показать организмъ въ его естественномъ видѣ и потомъ съ учениками вмѣстѣ анализировать, разложить цѣлое на составныя части. Въ такомъ случаѣ ученики въ цѣломъ поймутъ связь отдѣльныхъ частей и значеніе ихъ. Наконецъ, самое разложеніе цѣлаго, сдѣланное при ученикахъ и даже ими самими, очень полезно для нихъ.

Явленія историческія представляютъ нѣчто живое, говорящее и чувствамъ, и воображенію. Отчего, гдѣ только возможно, не показать этихъ явленій въ дѣйствительномъ ихъ видѣ, не представить, напримѣръ, сраженія какого-нибудь въ подробномъ описаніи, въ картинѣ, дѣйствующей на воображеніе учениковъ, а потомъ выдѣлить съ ними вмѣстѣ свѣдѣнія о военномъ устройствѣ, вооруженіи и т. п.?

Затѣмъ взрослому человѣку трудно себѣ представить, до какой степени для мальчика лѣтъ 14 мало говорятъ фразы въ родѣ слѣдующихъ: при такомъ-то царѣ государство процвѣтало, при такомъ-то стало клониться къ упадку, или характеристики, подобныя этой: «Киръ, основавшій огромную Персидскую монархію, съ своимъ умомъ и мужествомъ соединялъ великодушіе и справедливость». Для взрослаго, у котораго есть уже извѣстный запасъ свѣдѣній, эти выраженія далеко не такъ отвлеченны, какъ для ученика 4 класса. У взрослаго слово «*государство*» вызываетъ болѣе или менѣе опредѣленное представленіе, метафора «*процвѣтало*» имѣетъ болѣе или менѣе ясный смыслъ. Для ребенка же это—просто звуки, не вызывающіе никакого, сколько-нибудь яснаго, представленія, не становящіеся въ ассоціацію ни съ какими понятіями. Сухость учебниковъ, конечно, болѣе всего обусловливается огромнымъ количествомъ фактовъ, свѣдѣнія о которыхъ нужно заключить по возможности въ меньшемъ объемѣ.

И вотъ страницы учебника наполняются краткими, сухими

разсказами болѣе всего о внѣшнихъ событіяхъ чуть не отъ сотворенія міра и до нашихъ дней. Это все должно быть изучено ученикомъ. Событія должны быть изложены непремѣнно въ порядкѣ времени и, по возможности, безъ пропусковъ, потому что въ этомъ, по мнѣнію нѣкоторыхъ, заключается наглядность.

«Мы», говоритъ г. Иловайскій, «думаемъ, что наглядность прежде всего состоитъ въ возможно отчетливомъ пониманіи. Объяснюсь примѣромъ. Чтобы говорить о Ликургѣ и Солонѣ ученику, еще не имѣющему никакихъ историческихъ свѣдѣній, надо предварительно сказать о Спартѣ и Аѳинахъ, а для этого еще прежде дать понятіе о древней Греціи, т. е. о ея географическомъ дѣленіи, населеніи и т. д. Приступая къ біографіи Карла Великаго, надо дать понятіе о Франкской монархіи, а, слѣдовательно, еще прежде сказать о Германцахъ, о Великомъ переселеніи народовъ и т. д. Итакъ, если вы будете логичны, то придете къ тому же систематическому связному курсу, который и мы имѣли въ виду (IV и V стр.)».

Такимъ образомъ, по мнѣнію г. Иловайскаго, ни о чемъ, развившемся во времени, нельзя дать отчетливаго понятія, не начавши ab ovo.

Собственно говоря, главная причина обилія фактовъ та же, которая дѣйствуетъ и при постановкѣ другихъ предметовъ въ системѣ школьнаго обученія.

Это стремленіе научное, но не педагогическое, дать въ учебникѣ нѣчто законченное, систематическое цѣлое въ научномъ смыслѣ. Стремленіе къ этой систематичности такъ велико, что заставляетъ забывать совершенно не только интересъ учениковъ, но и пользу самаго предмета.

Въ учебникахъ по Всеобщей и Русской исторіи видна также погоня за систематичностью; пусть бы еще гонялись за ней въ другихъ наукахъ, имѣющихъ, пожалуй, право гордиться стройностью системы; а то и въ учебникахъ исторіи, которую нельзя даже въ строгомъ смыслѣ назвать наукою, расположатъ факты въ хронологическомъ порядкѣ, свяжутъ какъ-нибудь, что называется, бѣлыми нитками, и называютъ это систематическимъ курсомъ исторіи. Что эта мнимая систематичность ведетъ только къ помѣщенію фактовъ, бременящихъ учебники и память уче-

никовъ—это можно доказать множествомъ примѣровъ. Цѣлыя страницы заключаютъ иногда сухой перечень незамѣчательныхъ событій и лицъ. Въ древней исторіи краткіе очерки государствъ, образовавшихся изъ монархіи Александра Великаго, изложены только для избѣжанія пробѣла. Съ тою же цѣлью, вѣроятно, переименованы многіе римскіе императоры вовсе не замѣчательные; ихъ бы можно было безъ малѣйшаго ущерба пропустить вовсе. Для чего, напримѣръ, помнить ученику имена Гальбы и Оттона, о которыхъ только и говорится, что первый былъ суровый старикъ, и убитъ преторьянцами за скупость, а второй былъ развратный товарищъ Нерона. Намъ кажется, что нѣтъ основательной причины желать, чтобы ученики помнили ихъ имена. Приведенъ, напримѣръ, на 264 стр. императоръ Тацитъ, а сказано о немъ только, что онъ былъ потомокъ знаменитаго историка. Далѣе, послѣ сухого перечня дѣйствій Проба, читаемъ: «слѣдующій за нимъ императоръ Каръ былъ убитъ молніей во время своего побѣдоноснаго похода противъ Персовъ. Сынъ и преемникъ его Нумерьянъ умеръ во время обратнаго похода легіоновъ изъ Месопотаміи. Общій голосъ обвинилъ въ его смерти Апра, префекта преторьянцевъ» (стр. 265).

Неужели составитель полагалъ, что отъ сообщенія подобныхъ свѣдѣній нагляднѣе или удобопонятнѣе станетъ царствованіе Діоклетіана?

Неужели эти имена нужно запомнить для того, чтобы сказать, что императоры, носившіе ихъ, умерли, или какъ они погибли? Въ средней исторіи также встрѣчаемъ цѣлыя страницы мелочныхъ событій или голыхъ именъ, напр., въ исторіи лонгобардовъ (стр. 24—25). Къ чему служатъ также свѣдѣнія, подобныя слѣдующимъ: «Робертъ наслѣдовалъ ему (Вильгельму I) въ Нормандіи, а второй сынъ, болѣе имъ любимый, Вильгельмъ II Рыжій, получилъ Англію (1087—1100). Правленіе его имѣло такой же суровый и деспотичный характеръ, какъ и его отца. Вильгельмъ II погибъ на охотѣ за оленями, гдѣ одинъ изъ придворныхъ рыцарей смертельно ранилъ его. Младшій братъ его и преемникъ, Генрихъ I, по прозванію Ученый (1100—1134), снова соединилъ Нормандію съ Англіей. Со смерти Генриха прекратилось мужское потомство Вильгельма Завоевателя».

Подобныхъ мѣстъ цѣлые десятки. Спрашивается, для чего это изучать. Нужны ли эти свѣдѣнія для жизни? Пробуждаютъ ли они какую-нибудь дѣятельность мысли? Наконецъ, объясняютъ ли они сколько-нибудь историческій ходъ жизни? Ничуть не бывало; эти свѣдѣнія нужны только для связи, для системы совершенно внѣшней, хронологической.

Всему этому набору фактовъ дано громкое названіе: «Всеобщая исторія». Въ иныхъ учебникахъ въ началѣ еще говорится очень наивно: «исторія показываетъ, какъ постепенно человѣчество отъ низшей степени развитія дошло до настоящаго высокаго состоянія»...

Если разобрать эту пресловутую систематичность учебниковъ, то она только и окажется въ хронологической послѣдовательности. Народы въ учебникахъ этихъ послѣдовательно, по порядку времени, выступаютъ на историческую сцену, но вовсе и не видно преемственности цивилизацій. Начинайте преподавать исторію съ какого хотите народа; напр., древнюю исторію начните съ Рима, потомъ обратитесь къ Греціи, затѣмъ къ восточнымъ государствамъ, и ни малѣйшаго ущерба не окажется. Это совершенно понятно: учебники толкуютъ болѣе всего о внѣшнихъ событіяхъ: о смѣнѣ династій, о войнахъ, сраженіяхъ, завоеваніяхъ земель и потерѣ ихъ; все это въ сущности своей не измѣняется, а внутренняя жизнь, развитіе понятій и идей, матеріальная обстановка жизни,—словомъ, все то, что составляетъ сущность цивилизаціи, и гдѣ преемственность ея и вліяніе одной культуры на другую, слѣдующую за ней, оказывается несомнѣнною, остается на второмъ планѣ, заключается въ краткіе сухіе, ничего не объясняющіе, очерки.

Такимъ образомъ тотъ недостатокъ, который проникаетъ все школьное обученіе,—опущеніе изъ виду внутренняго интереса предмета для учениковъ, отразился и на исторіи. Будь внутренній интересъ учебнаго предмета признанъ важнымъ условіемъ для педагогическихъ цѣлей, очевидно, это отразилось бы на программахъ, подѣйствовало бы и на составителей учебниковъ, которые перестали бы ради мнимой систематичности курса наполнять учебники совершенно ненужнымъ хламомъ.

Но намъ могутъ возразить, что преподаваніе исторіи глав-

нымъ образомъ лежитъ на учителѣ, что онъ своими разсказами долженъ давать живыя картины историческихъ событій, что учебникъ только представляетъ сущность дѣла, что онъ избавляетъ учениковъ отъ веденія записокъ, составленія конспектовъ. Если учебникъ, отвѣтимъ мы, замѣняетъ краткія записки или конспектъ читаннаго учителемъ, то что дѣлать ему, какъ не стать въ подчиненное положеніе къ учебнику, приноровлять свои разсказы къ нему, не только разсказывать о тѣхъ фактахъ, которые упомянуты въ учебникѣ, но даже разсматривать ихъ въ томъ духѣ и съ той стороны, какъ и учебникъ, иначе послѣдній не будетъ конспектомъ уроковъ. Притомъ же учебникъ есть выраженіе программы, которую обязанъ выполнять преподаватель. Такимъ образомъ уроки преподавателя исторіи сводятся по большей части на простое объясненіе или оживленіе учебника болѣе подробными разсказами.

Посмотримъ, возможно ли и эту задачу хорошо выполнить.

Систематическій курсъ исторіи проходится обыкновенно въ 4-хъ старшихъ классахъ при двухъ урокахъ въ недѣлю для Всеобщей исторіи [1]). Если опредѣлить половину всѣхъ уроковъ на спрашиваніе учениковъ и повтореніе пройденнаго, то останется на разсказы и объясненія преподавателя около 120 часовъ для всего курса. Пропустивъ въ учебникахъ г. Иловайскаго все, что можно, держась программы (т. е. нѣкоторыя обозрѣнія литературныхъ явленій и искусствъ, исторію второстепенныхъ, даже славянскихъ государствъ), найдемъ, что весь курсъ Всеобщей исторіи будетъ заключать около 740 страницъ крупнаго шрифта, которыя, по мнѣнію составителя, слѣдуетъ *изучать*.

Такимъ образомъ преподавателю приходится каждый часъ излагать ученикамъ разсказы, соотвѣтствующіе по количеству фактовъ 6 страницамъ учебника.

Въ преподаваніи Русской исторіи отношеніе уроковъ къ учебнику почти такое же. А не только на шести страницахъ учебника, иногда на двухъ—столько именъ и событій, что ихъ не разъяснишь въ часъ.

---

[1]) Мы знаемъ по другимъ статьямъ В. Д., что онъ постоянно настаивалъ на увеличеніи числа уроковъ исторіи въ старшихъ классахъ. *Ред.*

Здѣсь уже по недостатку времени нечего и думать о картинныхъ, живыхъ разсказахъ, сколько-нибудь возбуждающихъ интересъ и вниманіе учениковъ. Положеніе преподавателей критическое. Въ большинствѣ случаевъ они поступаютъ такимъ образомъ: запасшись нѣсколькими учебниками, нѣсколькими научными курсами Всеобщей исторіи, предъ урокомъ самымъ добросовѣстнымъ образомъ стараются отыскать то, что болѣе подходило бы къ ихъ цѣли (впрочемъ не ихъ, а поставленной имъ программами). Обыкновенно кончается только тѣмъ, что учитель излагаетъ ученикамъ дѣло нѣсколько подробнѣе учебника.

Лучшіе ученики въ классѣ, человѣкъ пять, записываютъ, что успѣютъ; другіе слушаютъ, сначала внимательно, потомъ мало-по-малу утомляются даже получасовымъ слушаніемъ, особенно, если рѣчь преподавателя монотонна или суха, а подъ конецъ и совсѣмъ не слушаютъ. Кончается тѣмъ, что лучшіе ученики прибавятъ нѣсколько фактовъ къ учебнику и за отвѣтъ получатъ отличную отмѣтку; не слушавшіе въ классѣ, а отвѣчающіе только по учебнику, получатъ хорошія или посредственныя отмѣтки. Дѣло идетъ себѣ: уроки выучиваются, отмѣтки получаются, курсъ равномѣрно движется впередъ; ученики въ классѣ скучаютъ, учитель также скучаетъ; обязанности съ обѣихъ сторонъ выполняются.

Бываютъ и другого рода учителя, сильно любящіе свой предметъ и даровитые разсказчики: у этихъ дѣло идетъ гораздо живѣе, ученики интересуются уроками, и своимъ вниманіемъ возбуждаютъ энергію учителя—онъ увлекается своимъ дѣломъ. Но времени нѣтъ, а программа должна быть выполнена. Учитель за то, что позволилъ себѣ остановиться нѣсколько долго на нѣкоторыхъ историческихъ фактахъ, принужденъ просить учениковъ цѣлыя страницы учебника выучивать безъ объясненій, или долгое время не спрашивать уроковъ; и то и другое не выгодно и для учениковъ и для самого преподавателя.

Конечно, подобное преподаваніе выше предыдущаго: здѣсь хотя нѣсколько живыхъ картинъ дано ученикамъ, — картинъ, которыя могутъ пробудить въ нихъ интересъ къ исторіи. Но у преподавателя нѣтъ времени часто дѣлать это, нѣтъ времени и

разобрать обстоятельно свой разсказъ съ учениками и тѣмъ перевести сильное впечатлѣніе въ сознательную работу мысли. Нѣкоторые ученики, заучивая сухія, скучныя, иногда непонятныя страницы учебника, думаютъ: вѣдь, учитель долженъ былъ бы объяснить и это такъ же, какъ объяснялъ другое, тогда легче было бы учить...

Въ концѣ концовъ можетъ оказаться, что обязанность съ той и другой стороны не совсѣмъ выполнена.

Такимъ образомъ даже честные и даровитые преподаватели не въ состояніи сдѣлать ничего плодотворнаго изъ исторіи; такъ дурно она поставлена въ нашей школѣ.

Нѣкоторые старые преподаватели утѣшаются тѣмъ, что теперь еще ничего, легко сравнительно съ прежнимъ временемъ, когда выучивались учебники Смарагдова, Кайданова и т. п., когда были преподаватели, думавшіе, что и къ этимъ учебникамъ надо прибавлять еще факты, года и имена для бо̀льшей полноты. Дѣйствительно, теперь гораздо легче учиться исторіи, чѣмъ тогда: меньше выучивается голыхъ именъ и годовъ. Но какъ ни убавлять зла количественно, въ сущности оно все-таки будетъ оставаться зломъ.

Трудно и вообразить себѣ, что происходитъ въ головахъ бо̀льшей части учениковъ, когда они являются на окончательный экзаменъ, повторивши весь курсъ, прослѣдивши, стало быть, какъ постепенно человѣчество отъ прежней почти животной жизни возвысилось до высокаго развитія разумной цивилизованной жизни нашего времени. Вглядитесь внимательнѣе въ душевное состояніе учениковъ предъ такимъ экзаменомъ; вы увидите очень неутѣшительныя вещи: отсутствіе всякой серьезной мысли, всякаго солиднаго знанія, рабскую трусость, болѣзненное сознаніе своей умственной немощи, готовность на разныя уловки, не вполнѣ честныя и проч.

Позволю себѣ привести для нагляднаго примѣра маленькую сцену, написанную по собственнымъ воспоминаніямъ и наблюденіямъ. Всякій, кому приходилось изучать систематическіе курсы исторіи, держать окончательные экзамены, кому памятно его школьное время, тотъ почувствуетъ, что здѣсь нисколько нѣтъ вымышленности.

Полчаса до экзамена. Нѣсколько учениковъ уже ходятъ въ сборной комнатѣ. У всѣхъ блѣдныя, осунувшіяся лица, впавшіе глаза и нѣсколько шальной видъ. Одинъ изъ нихъ, извѣстный за *долбилу*, сидитъ у стола и повторяетъ по конспекту, закрывая рукой то рядъ годовъ съ одной стороны, стараясь припомнить время событій, то наоборотъ. Лицо его дѣлается все мрачнѣй и мрачнѣй: онъ чувствуетъ что очень многаго не помнитъ. «Господи», вдругъ вскрикиваетъ онъ, вскакивая съ мѣста, «я ничего не знаю!» Имъ овладѣваетъ паническій страхъ: онъ въ эту минуту, дѣйствительно, ничего не знаетъ. На лицѣ его неподдѣльный ужасъ.

Товарищъ, стоявшій подлѣ, сначала хотѣлъ было подтрунить надъ нимъ, но жалкій видъ и неподдѣльное горе тронули его; онъ начинаетъ утѣшать робкаго товарища: «поди, походи по воздуху! это такъ... приливъ крови. Поди, походи,—отойдетъ. Это и со мной бывало».

Послѣднія слова нѣсколько успокаиваютъ оробѣвшаго: его утѣшаетъ мысль, что не онъ одинъ, но и другіе испытываютъ также подобныя непріятности.

Входитъ еще ученикъ. Онъ, вообще, юноша подвижный и даже дѣтски рѣзвый; но на этотъ разъ онъ идетъ тихо, чинно. Онъ распространялъ между товарищами странную мысль, выведенную, какъ онъ утверждалъ, изъ опыта, что всякое сильное движеніе очень вредитъ памяти и особенно опасно предъ экзаменами географіи и исторіи.

«При сильномъ сотрясеніи тѣла», говорилъ онъ, «вытрясаются изъ памяти знанія именъ, годовъ и чиселъ». Другіе ученики хотя и смѣялись надъ этимъ, но замѣтно и сами стали избѣгать сильныхъ и быстрыхъ движеній.

— Мнѣ эта проклятая географія мѣшала учить исторію,—говоритъ одинъ изъ учениковъ—эти названія рѣкъ, горъ, городовъ такъ вотъ и вертятся въ памяти. Читаю исторію и ничего не понимаю. Просто, бѣда!

«А я такъ географію почти наполовину забылъ», не безъ удовольствія сообщаетъ другой.

— Экой счастливецъ! это, братъ,—важное дѣло: по крайней мѣрѣ, не мѣшаетъ готовиться по другимъ предметамъ.

«Славно было на экзаменѣ географіи: билеты были раскинуты, и можно было выбирать», говоритъ, присоединяясь къ разговаривающимъ, третій.

— Пустяки! какъ тамъ выберешь?

«Нѣтъ,—не пустяки: бумага билетовъ тонкая, и насквозь то немножко видно; самой то цифры не разберешь, а замѣтно, одна или двѣ цифры; ну и тащи съ одной: первые-то десять билетовъ всегда лучше знаешь».

— Вамъ, чертямъ,—хорошо: все васъ сначала вызываютъ, а мнѣ больше приходится подъ конецъ отвѣчать. Вы вонъ хорошіе билеты повытянете, а мнѣ достаются подъ конецъ трудные. Это, наконецъ, съ вашей стороны нечестно—выбирать.

«Толкуй тамъ! самъ сдѣлалъ бы то же. За то тебѣ подъ конецъ приходится отвѣчать, а тогда какъ устанутъ, что за экзаменъ: сказалъ нѣсколько словъ, да и садись».

— Пропади эта исторія!—говоритъ одинъ изъ такъ называемыхъ отчаянныхъ учениковъ,—древнюю повторилъ, началъ повторять среднюю,—древняя вылазитъ изъ головы; началъ новую, среднюю забываешь!... хоть снова начинай. Вотъ математика трудна, да за то, какъ разберешь въ чемъ дѣло, то и знаешь; а исторію долбилъ, долбилъ и ничего не знаю.

«А ты, главное дѣло не робѣй», совѣтуетъ ему другой, юноша практичный и наблюдательный: «какъ вызовутъ тебя, ты и валяй скорѣй, хоть и будешь привирать,—ничего: подумаютъ, что знаешь, да спутался. Нѣтъ ничего хуже, коли раздумывать да припоминать. Ты тутъ соображаешь, а тебѣ скажутъ: не твердо знаешь, а тамъ смотришь—двойка!.. А на парѣ изъ гимназіи, братъ, не выѣдешь».

— Это вѣрно,—прибавилъ третій,—коли говоришь бойко, то, если не учитель, такъ ассистенты поставятъ удовлетворительные баллы: они то развѣ что смыслятъ... [1]).

---

[1]) Авторъ здѣсь имѣетъ въ виду еще недавно практиковавшійся обычай за недостаткомъ спеціалистовъ, часто занятыхъ собственными экзаменами, приглашать въ ассистенты кого-либо изъ сравнительно свободныхъ преподавателей, независимо отъ ихъ спеціальности. Такое ассистентство сводилось, разумѣется, къ пустой формальности, и ученики прекрасно понимали это. *Ред.*

«Давай спрашиваться», говоритъ одинъ изъ посредственныхъ учениковъ другому такому же.

— Давай!

«Ну-ка, хвати нѣсколько вопросовъ, да потруднѣе».

— Зачѣмъ потруднѣе? Скажи-ка мнѣ попорядку императоровъ послѣ Нерона.

«Оттонъ, Гальба, Вителлій...»

— Постой, постой! невѣрно: сначала Гальба, потомъ Оттонъ.

«Ну, братъ, извини! я помню хорошо, на 225 страницѣ, хоть посмотри въ книгу, такъ и стоятъ Оттонъ, Гальба и Вителлій. Первый отличался непомѣрной скупостью, Гальба—развратный товарищъ Нерона, а Вителлій—обжора».

— Вителлій, точно, — обжора, но развратный товарищъ Нерона былъ не Гальба, а Оттонъ.

Справляются въ учебникѣ: страница указана ученикомъ вѣрно, а въ порядкѣ и въ характеристикахъ онъ напуталъ.

Ученикъ, отлично знающій исторію, обращается къ другому, который похвастался, что знаетъ все отъ доски до доски.

— А ну, скажи, коли отлично знаешь, кто и отъ кого потерпѣлъ пораженіе въ битвѣ при Бозантелло.

«Да такой не было и битвы!»

— Вотъ на! въ учебникѣ, братъ, есть. Здѣсь Оттонъ II потерпѣлъ пораженіе отъ византійцевъ; еще тѣмъ избѣжалъ плѣна, что хорошо умѣлъ плавать и спасся на византійское судно...

«Ахъ, теперь вспомнилъ! такъ, такъ... еще потомъ снова бросился въ море и соединился съ своими, потомъ вскорѣ скончался...»

— Все-таки ты сразу не вспомнилъ.

«А что это за битва при Фонтенуа?»

— Поди прочь! заучилъ вздоръ, и думаетъ, что это очень важно. Да этакихъ пустяковъ и спрашивать не станутъ.

«Можетъ и не спросятъ. Ну, а если въ году это учили, то для чего-нибудь да учили. Давай, я тебя легче спрошу. Что знаешь ты, напримѣръ, о Вильгельмѣ II?»

— Это рыжій?

«Ну да, вѣрно! — Рыжій. А еще что знаешь о немъ?»

«Постой, постой! о немъ то я что-то помню... да, да, — онъ какъ-то умеръ не такъ».

— А какъ именно?

«Вспомнилъ! на охотѣ онъ былъ нечаянно убитъ».

— Вѣрно! А какъ онъ правилъ?

«Правилъ? да правилъ такъ, какъ его отецъ».

— Хорошо. А кто былъ его отецъ?

«Погоди, погоди... сейчасъ вспомню...»

— Ну, это плохо, коли надо вспоминать еще...

«Вотъ они зубрилы! чего они только не знаютъ!» говоритъ посредственный ученикъ, глядя на двухъ лучшихъ учениковъ съ нѣкоторымъ озлобленіемъ и завистью. «А я то? — половины Карла Великаго совсѣмъ не знаю».

— Ты, поди-ка, ничего не знаешь? обращается одинъ изъ плохихъ учениковъ къ другому такому же.

«Нѣтъ, кое-что знаю».

— Скажи-ка что нибудь о Гракхахъ.

«Это три брата?»

— Вовсе не три, а два.

«Постой! кого же это было три брата?»

— Ахъ,—то три Горація! Такъ, такъ,—два Гракха.

«Видно, что о Гракхахъ ты ни бельмеса не знаешь. Знаешь ли ты что-нибудь о Неронѣ?»

Недовольное выраженіе сбѣгаетъ съ лица оплошавшаго; онъ скороговоркой, чтобы не отняли у него возможности высказать свои знанія, и съ радостнымъ выраженіемъ лица говоритъ:

«Неронъ сначала показалъ себя добрымъ государемъ... Онъ даже воскликнулъ: я желалъ бы не умѣть писать!.. Онъ жегъ и истязалъ христіанъ, истреблялъ родственниковъ, велѣлъ убить свою мать, убилъ своего учителя Сенеку...

— Да, кое-что знаешь.

Взоры нѣкоторыхъ обращаются на вновь вошедшаго ученика, любимца цѣлаго класса, но ученика плохого. Онъ смотритъ бодрѣе другихъ.

«Ну что? какъ ты? знаешь?» обращается къ нему нѣсколько вопросовъ.

— Какой тамъ! дотянулъ до послѣдняго времени и не успѣлъ

кончить. Вчера думалъ ночь просидѣть, прочесть всю среднюю исторію, да на Гогенштауфенахъ и заснулъ; до сихъ поръ все спалъ. Новую исторію повторялъ во снѣ...

«Какъ же такъ!..» пугаются за него нѣкоторые, «вѣдь, оборвешься...»

— А древнюю, по крайней мѣрѣ, хорошо знаешь? Дай-ка, я тебя спрошу что-нибудь.

«Оставь, пожалуйста! лучше не вороши: этакъ хуже».

— Ахъ, братъ, страшно мнѣ: чувствую, что оборвусь,—говоритъ блѣдный и худощавый ученикъ, что тогда? еще годъ этакого мученія.

«Полно, — пустяки все! На все, братъ, судьба. А чему быть, того не миновать».

Бодрый видъ любимца-товарища и его фаталистическая и неутѣшительная въ сущности фраза какъ-то ободряютъ всѣхъ товарищей. Они, подобно ратникамъ, ободреннымъ словами вождя, иногда довольно нелѣпыми, идутъ въ залу, готовые прибѣгнуть ко всякой хитрости, лишь бы завоевать себѣ удовлетворительную отмѣтку и тѣмъ приблизиться къ главной цѣли всей экспедиціи — полученію аттестата, а съ нимъ вмѣстѣ права выйти изъ заведенія, въ которомъ они несли столько тяжкихъ повинностей, испытывали столько страховъ.

Правда, что экзаменъ обыкновенно оказывается легче, чѣмъ ожидали ученики: учитель спрашиваетъ разумнѣе, обращаетъ болѣе вниманія на главныя событія, но характеръ вопросовъ чисто фактическій. Да и гдѣ тутъ разспрашивать, понимаетъ ли ученикъ ясно значеніе фактовъ. Экзаменъ длится долго. Подъ конецъ учитель утомляется и не можетъ обращать полнаго вниманія на отвѣты. Хотя хорошій преподаватель, зная своихъ учениковъ, устраняетъ по мѣрѣ возможности случайность, но разсчеты учениковъ на ассистентовъ оказываются не вполнѣ ошибочными. Они обыкновенно ставятъ отмѣтки снисходительнѣе преподавателя. Положеніе ассистентовъ, если они не спеціалисты по исторіи, бываетъ очень комично. У нихъ должна являться иногда мучительная мысль, что ученикъ, участь котораго они отчасти рѣшаютъ, знаетъ такія имена, упоминаетъ о такихъ фактахъ, о которыхъ они словно и не слышали. Можетъ быть,

иногда у этихъ ассистентовъ мелькнетъ странная мысль, что плохо пришлось бы имъ, если бы надо было держать снова экзаменъ по исторіи даже у такихъ мало-свѣдущихъ людей, какъ эти самые ученики, съ трепетомъ подходящіе къ зеленому столу, за которымъ сидятъ рѣшители ихъ судебъ.

У ученика мѣсяца черезъ три послѣ отлично выдержаннаго имъ экзамена по исторіи, является справедливое сознаніе: «хорошъ бы я былъ, если бы теперь пришлось неожиданно держать экзаменъ: больше двухъ не получилъ бы».

Спрашивается, для чего подобная комедія? Для чего всѣ эти свѣдѣнія, которыя прахомъ разлетаются? Оставляютъ ли, по крайней мѣрѣ, они какой-нибудь слѣдъ послѣ себя? Для того ли они, чтобы держать головы учениковъ нѣсколько времени (въ теченіе экзаменовъ) въ ошалѣломъ состояніи? Для того ли, чтобы все это забылось черезъ нѣсколько мѣсяцевъ послѣ экзамена, оставивъ въ памяти бывшаго ученика только воспоминаніе тяжелаго, непріятнаго труда и больше ничего?

Нѣкоторые говорятъ, что изученіе исторіи дѣйствуетъ на развитіе памяти и дара слова.

Что касается перваго, то это заблужденіе, къ сожалѣнію, довольно распространенное между педагогами.

Психологи въ дѣятельности души замѣчали отдѣльныя отправленія: мышленіе, память, воображеніе и проч. Педагоги, которые основывали свои взгляды на психологическихъ изысканіяхъ, упустили изъ виду всю искусственность подобнаго подраздѣленія, стали смотрѣть на умъ, память, воображеніе, словно на отдѣльные органы души, которые можно упражнять порознь; на самомъ же дѣлѣ, такъ называемыя, душевныя способности суть самые элементы, составляющіе душу, и притомъ элементы, проникающіе другъ друга.

Это напоминаетъ не механическое, а скорѣе химическое соединеніе. Нельзя дѣйствовать на одинъ изъ элементовъ, чтобы не подѣйствовать на весь составъ. Такимъ образомъ нельзя упражнять памяти, не дѣйствуя на воображеніе, на умъ и проч. Что мы запоминаемъ изъ множества видѣннаго или слышаннаго нами? Преимущественно то, что полнѣе подѣйствовало на душу, что пробудило извѣстную мысль, подѣйствовало на воображеніе,

затронуло чувства и проч. Особенно же прочно запоминается то, что становится въ ассоціацію съ понятіями, мыслями, образами, существующими уже въ душѣ. Послѣднее обстоятельство можетъ только объяснить иногда изумительную память ученыхъ по ихъ спеціальностямъ: имъ довольно разъ прочитать книгу изъ области ихъ спеціальности, чтобы усвоить не только существенное, но и громадную массу частностей. Это происходитъ, во-первыхъ, потому, что подобное сочиненіе возбуждаетъ въ спеціалистѣ живѣйшій интересъ, отсюда и полное вниманіе при чтеніи. Во-вторыхъ, встрѣчаемыя свѣдѣнія становятся въ полнѣйшую ассоціацію съ множествомъ однородныхъ имъ въ памяти ученаго. Съ другой стороны не менѣе удивительна неспособность узкихъ спеціалистовъ понять и усвоить то, что не имѣетъ близкаго отношенія къ ихъ спеціальности. Объясняется это отсутствіемъ однородныхъ свѣдѣній, съ которыми становились бы въ ассоціацію вновь пріобрѣтаемыя знанія, и потому отсутствіемъ интереса къ послѣднимъ.

Ученики средняго заведенія владѣютъ еще небольшимъ запасомъ свѣдѣній и притомъ свѣдѣній разнородныхъ. Разсчитывать на спеціальный интересъ къ извѣстному роду знаній—здѣсь неумѣстно. Интересовать дѣтей и твердо запоминаться ими можетъ только то, что многосторонне дѣйствуетъ на ихъ души, что дѣйствуетъ на чувства, на воображеніе, на умъ. Тѣ событія исторіи, описанія которыхъ производятъ подобное дѣйствіе на учениковъ, запоминаются ими легко и держатся въ памяти очень долго. Къ сожалѣнію, подобныя описанія въ нашихъ учебникахъ—большая рѣдкость: они совершенно исчезаютъ среди неинтереснаго и ненужнаго хлама, который уподобляетъ чтеніе учебника странствованію по безконечной пустынѣ. Это странствованіе не можетъ сдѣлаться особенно привлекательнымъ даже и тогда, если на пути попадается нѣсколько прекрасныхъ оазисовъ.

Заучиваніе именъ, чиселъ и сухихъ перечней событій, не дѣйствуя на развитіе памяти, возбуждаетъ въ ученикахъ только отвращеніе къ исторіи. Трудность при заучиваніи и быстрота, съ которою эти свѣдѣнія улетучиваются изъ памяти, создаютъ въ ученикахъ тяжелое и въ сущности невѣрное убѣжденіе въ

своей безпамятности, въ умственной немощи. Это убѣжденіе лишаетъ нѣкоторыхъ умственной энергіи; оно содѣйствуетъ образованію нищихъ духомъ учениковъ, оправдывающихъ свою малоуспѣшность отсутствіемъ памяти и способностей.

Невѣрно также и то, что изложеніе историческихъ фактовъ въ томъ видѣ, какъ предлагаютъ ихъ сухіе учебники, содѣйствуютъ развитію дара слова у учениковъ. Человѣкъ говоритъ хорошо, когда излагаетъ продуманныя, ясно сознанныя мысли, или высказываетъ глубокія чувства, искреннія убѣжденія. Онъ говоритъ ясно, отчетливо въ первомъ случаѣ, что только и требуется; въ этомъ случаѣ имъ руководитъ ясно сознанная мысль. Онъ говоритъ горячо и убѣжденно во второмъ случаѣ, потому что имъ руководитъ искреннее чувство, выражающееся въ интонаціи голоса. Если при этомъ онъ владѣетъ еще поэтическимъ даромъ, употребляетъ въ своей рѣчи удачныя метафоры, ловкія сравненія, мѣткіе эпитеты,—рѣчь его будетъ прекрасна. Всѣ великіе ораторы потому и говорили прекрасныя рѣчи, что имѣли ясныя понятія, глубокія чувства и искреннія убѣжденія. Риторы, не владѣвшіе всѣмъ этимъ, могли говорить только звонкія, красивыя фразы, но не прекрасныя рѣчи. Отсюда ясно, на что надо болѣе обращать вниманія для развитія дара слова у учениковъ. Заучивать же и повторять чужія выраженія не только безполезно, но и вредно: это можетъ только пріучить говорить чужими фразами.

Чѣмъ объяснить, что подобное уродливое преподаваніе держится цѣлые десятки лѣтъ? Съ одной стороны объясняется это всемогущею привычкой, которая самыя неестественныя положенія дѣлаетъ возможными для человѣка. Эта привычка является при всякомъ измѣненіи къ лучшему, при всякомъ движеніи впередъ, сильнымъ тормазомъ. Она не позволяетъ даже спокойно относиться къ людямъ, предлагающимъ сдѣлать какое-либо измѣненіе въ обычномъ преподаваніи. Такъ, напримѣръ, г-нъ Герье (Русск. Вѣстн. 1863 г., іюль) зло подсмѣивается надъ г. Стасюлевичемъ, сдѣлавшимъ попытку ввести новый пріемъ въ преподаваніе исторіи. Г. Герье говоритъ, что въ эпоху великихъ реформъ каждый хочетъ быть въ своемъ гнѣздѣ реформаторомъ. Затѣмъ, упрекнувъ г-на Стасюлевича

за слишкомъ широкія задачи, говоритъ: «Надо дать *дѣтямъ* понятіе о цѣльности человѣчества и о всемірныхъ событіяхъ».

Подобный взглядъ намъ случалось встрѣчать у почтенныхъ спеціалистовъ. Иные предъявляютъ болѣе скромное требованіе: гимназія, говорятъ они, должна дать по исторіи собственно рамки, а картину уже дастъ университетъ. Будто рамки сначала дѣлаютъ, а потомъ пригоняютъ къ нимъ картины. Да и за что большинство учениковъ, которые не будутъ изучать исторію въ университетѣ, останутся съ однѣми только рамками? Дайте въ гимназіи,—говорятъ другіе,—то же самое, но въ другой формѣ, дайте историческій матеріалъ: факты, имена, года, а объяснятся, какъ слѣдуетъ, и освѣтятся они въ университетѣ. Это все равно, что сказать: сначала надо изучать лексиконъ иностраннаго языка, а потомъ грамматику, затѣмъ уже упражняться въ переводахъ.

Другая причина долговѣчности и неизмѣняемости существующаго преподаванія исторіи—это то, что программы и учебники составляются, конечно, спеціалистами по исторіи, большинство которыхъ не можетъ вполнѣ сознавать трудности курса, составляемаго ими. Человѣку, занимавшемуся въ университетѣ исторіей, прочитавшему нѣсколько общихъ курсовъ и монографій, будетъ всегда казаться, что учебникъ, усвоенный имъ въ гимназіи, отлично держится въ его памяти. Ученому спеціалисту, знающему прекрасно свой предметъ, будетъ всегда казаться, что составленный имъ учебникъ очень легокъ; онъ скорѣе готовъ приписать неуспѣхъ учениковъ ихъ собственнымъ недостаткамъ: лѣности, невниманію, дурной памяти и проч. И вотъ онъ требуетъ, чтобы повторили изученное въ другой, въ третій разъ. Неужели эта надобность въ частыхъ повтореніяхъ, все-таки не достигающихъ цѣли, не наводитъ преподавателей на мысль, что значитъ сущность изучаемаго такова, что оно забывается, что оно должно забыться? Попытка превратить голову ученика въ историческій или энциклопедическій поверхностный лексиконъ не удается. И слава Богу!

Изъ всего сказаннаго мы выводимъ заключеніе, что теперешнее преподаваніе исторіи по систематическимъ учебникамъ—безполезно, даже вредно; результаты четырехлѣтняго изуче-

нія исторіи—жалкія отрывочныя свѣдѣнія, воспоминаніе о скукѣ, трудности и безполезности ея изученія и вслѣдствіе этого встрѣчаемое иногда отвращеніе къ занятіямъ исторіей. Конечно, эти результаты можно видѣть на людяхъ, которые послѣ окончанія средне-учебнаго курса не занимались исторіей, но которые, будучи въ школѣ, честно работали и удовлетворяли требованіямъ преподавателя.

У практичныхъ англичанъ подобнаго систематическаго курса исторіи не существуетъ (см. Среднія учебныя заведенія въ Англіи и Шотландіи, отчетъ Деможо и Монтуччи). Нѣмцы давно уже сознавали несообразность обычнаго курса исторіи; они давно уже старались установить разумный взглядъ на цѣль и на болѣе удобный способъ преподаванія ея (см. Wegweiser zur Bildung fur deutsche Sehrer von A. Disterweg. II в.).

Иногда, къ сожалѣнію, они ставили трудно выполнимыя цѣли преподавателямъ исторіи; такъ, напримѣръ, нѣкоторые нѣмецкіе педагоги думали сдѣлать преподаваніе исторіи орудіемъ для развитія патріотически-гражданскаго чувства и религіозно-нравственнаго настроенія.

Что касается перваго, то намъ кажется, что не только для преподавателя исторіи не можетъ быть поставлена подобная цѣль, но ею не можетъ вообще задаваться школа. Это также странно, какъ странно было бы школѣ браться воспитать консерваторовъ, либераловъ и т. п., все это лежитъ внѣ предѣловъ ея. Любовь къ родинѣ, подобно любви къ матери, есть чувство врожденное всякому, а *гражданской* доблести въ школѣ словами не научишь. Исторія, безъ сомнѣнія, дѣйствуетъ на учениковъ и съ этой стороны, но не слѣдуетъ ставить это конечной цѣлью преподаванія. Обыкновенно эту тенденцію стараются провести въ преподаванія отечественной исторіи. Вредно это потому, что способствуетъ иногда уклоненію отъ исторической истины: невольно какого-нибудь отечественнаго героя слишкомъ превознесешь, кой о чемъ поумолчишь. Это часто дѣлается совершенно неумышленно. Въ концѣ концовъ выходитъ, что фундаментъ не вполнѣ проченъ. А дѣйствительная жизнь сама по себѣ не имѣетъ никакихъ тенденцій и безжалостно рушитъ всякія мечтательныя, даже возвышенныя иллюзіи; не

пощадитъ она и непрочнаго школьнаго сооруженія—*историческаго* патріотизма, не основаннаго на твердой почвѣ [1]).

Школа, должна, очевидно, воспитать нравственное чувство; но воспитать его она можетъ только въ сферѣ дѣйствій, доступныхъ возрасту ея учениковъ. Это нравственное чувство укажетъ имъ, какъ дѣйствовать въ жизни, въ гражданской средѣ. И вторая цѣль—воспитать нравственно-религіозное чувство—не можетъ быть поставлена преподавателю исторіи. Усмотрѣть въ историческихъ фактахъ дѣйствіе Божественнаго Промысла—не всегда удобоисполнимая задача даже для ученаго теолога, не только для учителя исторіи. Сама исторія даетъ не мало примѣровъ того, какъ часто люди къ дурнымъ дѣйствіямъ, происшедшимъ изъ злыхъ побужденій, пріурочивали божественную волю, чтобы освятить свои поступки въ глазахъ невѣжественной толпы. Тилли, напримѣръ, разграбивши, разрушивши Магдебургъ, избивъ житедей, повелъ своихъ окровавленныхъ солдатъ въ храмъ пѣть: «Te Deum laudamus». Иногда въ донесеніяхъ за словами: «по милости Всевышняго» слѣдовало исчисленіе тысячъ убитыхъ и изувѣченныхъ людей. Учитель исторіи ничѣмъ не гарантированъ для того, чтобы не сдѣлать такого же неудачнаго примѣра Божественнаго Промысла и тѣмъ не оказать медвѣжьей услуги законоучителю, который обязанъ дать ученикамъ вѣрное христіанское понятіе о Богѣ.

Германскіе педагоги старались также выработать болѣе разумные методы преподаванія исторіи. Укажу только на нѣкоторые изъ нихъ.

Денштедтъ, а за нимъ и нѣкоторые другіе, рекомендуютъ такъ называемый регрессивный методъ. Они совѣтуютъ начинать съ общеизвѣстнаго настоящаго и идти отъ него постепенно въ прошлое.

Здѣсь ошибка, очевидно, заключается въ томъ, что предполагаютъ въ ученикѣ знаніе склада современной ему жизни, который въ сущности ему очень мало извѣстенъ и по своей

---

[1]) Въ наше время особенно важно не забывать этой истины, а то изъ ложно понятаго патріотизма многіе педагоги прямо возводятъ въ принципъ умолчаніе о темныхъ событіяхъ родной исторіи. Гдѣ же тогда будетъ уваженіе къ истинѣ? *Ред.*

многосложности не такъ удобопонятенъ, какъ болѣе простой складъ древнихъ обществъ.

Бидерманъ въ 1860 г. хотѣлъ, пользуясь этимъ регрессивнымъ методомъ, ввести въ преподаванiе культурную исторiю, разумѣя подъ этимъ изображенiе различныхъ сторонъ общественнаго быта (см. «Учитель» 1866 г.). Хотя мы ставимъ подобное преподаванiе гораздо выше обычнаго, но думаемъ, что и оно не вполнѣ пригодно для средней школы. Здѣсь также ученикамъ предлагается отвлеченный матерiалъ, хотя, конечно, полезный. Стоитъ только матерiалъ этотъ связать съ событiями и лицами, и онъ явится гораздо болѣе цѣлесообразнымъ.

Болѣе посчастливилось у насъ бiографическому методу. Очерки Грубе въ русскомъ переводѣ часто попадаются въ рукахъ учениковъ, какъ пособiе при изученiи исторiи. Даже въ самые учебники сталъ входить бiографическiй элементъ болѣе, чѣмъ прежде (Среднiй курсъ русской исторiи г. Иловайскаго изложенъ преимущественно въ бiографическихъ чертахъ). Конечно, подобный курсъ во всякомъ случаѣ разумнѣе сухого перечня фактовъ внѣшней исторiи. Онъ даетъ хотя нѣсколько живыхъ очерковъ. Но мы полагаемъ, что бiографiи, какъ бы онѣ ни были безпристрастны, всегда нѣсколько грѣшатъ противъ исторической истины. Въ нихъ является почти неизбѣжно извѣстная доля сочиненности. Два серьезные историка, оба стремясь къ истинѣ, представляютъ характеръ одного и того же историческаго лица нѣсколько различно.

Наконецъ, подобные бiографическiе очерки обыкновенно грѣшатъ еще тѣмъ, что даютъ не вполнѣ вѣрное понятiе объ историческихъ событiяхъ. При группировкѣ событiй около исторической личности, они невольно представляются слишкомъ подчиненными частной волѣ; значенiе отдѣльной личности въ событiяхъ преувеличивается. Читая бiографiи великихъ людей часто невольно приходишь къ мысли, что эти люди производили великiя событiя, тогда какъ на самомъ дѣлѣ было наоборотъ.

Наконецъ, у насъ явилась попытка дополнить преподаванiе систематическаго курса исторiи чтенiемъ и разборомъ источниковъ или отрывковъ изъ нихъ. Подобную попытку сдѣлалъ г-нъ Стасюлевичъ изданiемъ своей «Исторiи среднихъ вѣковъ въ

ея писателяхъ и новѣйшихъ изслѣдованіяхъ». Г. Добряковъ думалъ сдѣлать нѣчто подобное для Русской исторіи, но остановился на первомъ выпускѣ. Наконецъ въ прошломъ году явилась Хрестоматія по Русской исторіи г. Аристова. Эти книги очень полезны для преподавателей, такъ какъ избавляютъ ихъ до нѣкоторой степени отъ труда рыться въ источникахъ при приготовленіи къ урокамъ, но существеннаго вліянія на измѣненіе обычнаго преподаванія исторіи не имѣли. Г. Стасюлевичъ, не отрицая надобности систематическихъ учебниковъ, требовалъ, чтобы учитель знакомилъ учениковъ съ исторіею въ ея писателяхъ. Гдѣ же на это время у преподавателя, который обязанъ пройти систематическій курсъ Всеобщей и Русской исторіи? Съ другой стороны, разбирая съ учениками источники, учитель долженъ заниматься съ ними историческою критикою, что было бы трудною и преждевременною работой для учениковъ средне-учебныхъ заведеній; на это справедливо указываетъ г. Герье. Г. Стасюлевича ввелъ въ ошибку преувеличенный взглядъ на значеніе источника въ дѣлѣ преподаванія исторіи. Для историка-ученаго какой-нибудь сухой отчетъ, перечень, длинныя схоластическія разсужденія какого-нибудь средневѣковаго монаха полны интереса. Ученый, подобно золотоискателю, радъ, если въ нѣсколькихъ пудахъ земли попадается ему золотникъ золота: онъ готовъ перенести бездну труда, лишь бы добыть этотъ золотникъ, потому что знаетъ ему цѣну. Историческая истина не имѣетъ еще особенно высокой цѣны въ глазахъ ученика средне-учебнаго заведенія: нельзя и требовать отъ подобнаго юноши усиленныхъ трудовъ и большой энергіи при добываніи этой истины.

Почтенно въ книгѣ г. Стасюлевича то, что въ ней является сознаніе несостоятельности обычнаго преподаванія, и признается необходимость самодѣятельности учениковъ при занятіяхъ исторіею.

Мысль замѣнить изученіе систематическихъ учебниковъ чтеніемъ и разборомъ источниковъ проведена еще дальше г. Беллярминовымъ въ его статьѣ: «Настоящее преподаваніе Всеобщей Исторіи въ гимназіяхъ и планъ измѣненія его» (Журн. М. Н. Пр. за 1863 г.).

Онъ не придаетъ никакого значенія изученію систематическихъ учебниковъ. Главная цѣль изученія исторіи въ гимназіяхъ, по его мнѣнію, формальное развитіе и образованіе нравственнаго чувства въ ученикахъ. Что касается послѣдняго, то мы уже высказались. Совершенно согласны, что преподаваніе исторіи должно сильно дѣйствовать на формальное развитіе учениковъ, но думаемъ, что исторія, помимо формальнаго развитія, можетъ еще имѣть реальныя, очень важныя и ей только присущія цѣли. Не согласны мы также и съ тѣмъ средствомъ, которое предлагаетъ г. Беллярминовъ для достиженія поставленной имъ цѣли. Онъ предполагаетъ возможнымъ въ средне-учебномъ заведеніи изученіе самыхъ источниковъ. О неумѣстности подобнаго преподаванія сказано уже выше. Кто хочетъ получить ясное понятіе о трудности изученія источниковъ, записокъ современниковъ, хроникъ, мемуаровъ, тотъ пусть обратится къ прекрасной рѣчи Зибеля «О законахъ историческаго знанія» (переводъ А. Никитскаго). Кто прочтетъ эту короткую брошюру, тотъ вполнѣ убѣдится, что изучать источники для учениковъ среднихъ и старшихъ классовъ—дѣло очень трудное и малопроизводительное. Во всякомъ случаѣ для достиженія предложенной г. Беллярминовымъ цѣли есть пути болѣе легкіе и удобные, на которые мы стараемся указать.

Рѣзкая противоположность этихъ взглядовъ съ общепринятой системой преподаванія, ихъ непрактичность, сдѣлали свое дѣло. Обычный способъ преподаванія, т. е. заучиваніе систематическихъ учебниковъ, продолжаетъ процвѣтать. Что касается статьи г. Беллярминова, то она прошла безслѣдно. Черезъ пять лѣтъ въ томъ же журналѣ М. Н. П. появилась статья: «Обозрѣніе учебниковъ по Всеобщей Исторіи», трактующая о шрифтахъ, какими должны печататься главныя и неглавныя событія, требующая, чтобы хронологическія данныя печатались бы дважды: въ текстѣ и въ началѣ главы, чтобы въ концѣ были приложены *сложныя* родословныя нѣкоторыхъ царственныхъ домовъ и т. д. Хотя авторъ этой статьи и проситъ возраженій и замѣчаній, но, насколько намъ извѣстно, ихъ не являлось.

Такимъ образомъ систематическое изученіе исторіи про-

цвѣтаетъ у насъ. Наши ученики получаютъ въ школѣ понятіе о цѣльности отечества и о томъ, какъ оно постепенно отъ грубаго варварства дошло до современнаго намъ цивилизованнаго состоянія. Они получаютъ понятіе о прогрессѣ въ религіи, въ философіи, въ различныхъ наукахъ и искусствахъ, въ государственномъ строѣ, въ общественномъ складѣ, въ семейномъ быту и проч. Вотъ какія дорогія познанія ученики выносятъ изъ школы, или, лучше сказать, доносятъ до выпускного экзамена.

Теперь намъ остается только указать на то, во имя чего мы порицали общепринятое преподаваніе исторіи, на тотъ идеалъ, который далъ намъ смѣлость это сдѣлать. Исторія, по нашему убѣжденію, заключаетъ въ себѣ богатѣйшій матеріалъ, годный для педагогическихъ цѣлей; мы считаемъ ее однимъ изъ главнѣйшихъ предметовъ школьнаго преподаванія. Въ основѣ преподаванія ея можетъ быть положенъ тотъ внутренній интересъ самаго предмета для учениковъ, который есть одно изъ самыхъ важныхъ условій успѣха педагогическаго, да и всякаго другого дѣла. Затѣмъ, преподаваніе исторіи можетъ дѣйствовать на формальное развитіе, можетъ также пріучать учениковъ къ самодѣятельности; наконецъ, можетъ и должно дать имъ такія реальныя знанія, которыя необходимы для всякаго человѣка, живущаго въ обществѣ. Цѣль преподаванія исторіи, по нашему мнѣнію, должна состоять въ томъ, чтобы ученики получили посильное пониманіе современнаго государственнаго и общественнаго строя. Эту цѣль можетъ имѣть только преподаватель исторіи; онъ долженъ показать ученикамъ различныя формы государственной и общественной жизни въ нѣсколькихъ историческихъ моментахъ. Намъ кажется, что преподаваніе исторіи очень выиграло бы, если бы заключалось въ этихъ предѣлахъ. Преподаватели, толкующіе ученикамъ о наукахъ всевозможныхъ, философскихъ системахъ, искусствахъ и проч., желаютъ дать очень много и не даютъ почти ничего. Государственный и общественный строй—это самая существенная и самая положительная сторона исторіи. Историческія свѣдѣнія о нихъ обыкновенно коренятся на болѣе достовѣрныхъ основахъ, на государственныхъ актахъ, съ которыми историку-

писателю гораздо менѣе хлопотъ. Историческая критика ихъ гораздо проще, чѣмъ критика хроникъ, мемуаровъ и проч. (см. рѣчь Зибеля). Наконецъ, эта сторона исторіи наиболѣе разработана наукою; слѣдовательно, преподавателю придется обращаться съ болѣе опредѣленнымъ матеріаломъ. Для достиженія этой цѣли вовсе не надо будетъ шагъ за шагомъ слѣдить за внѣшними событіями, толковать ученикамъ о томъ, откуда пришли тѣ или другіе народы, гдѣ они прежде жили, куда потомъ отправились, и что они въ исторіи не играли никакой важной роли (Сред. Истор.); не придется также разсказывать о безпрерывныхъ и безтолковыхъ войнахъ, сраженіяхъ, смѣнѣ династій и проч. Словомъ, преподавателю не придется тянуть цѣпи внѣшнихъ событій отъ сотворенія міра и до нашихъ дней. Не мѣшаетъ напомнить, что прагматическая исторія не есть изложеніе прошлаго во всей его дѣйствительности, а только того, что отразилось въ сознаніи человѣчества изъ совершившагося. Отражается же въ сознаніи далеко не все: множество мелкихъ, невидныхъ обстоятельствъ не обращало на себя вниманія современниковъ и пропало безвозвратно для сознанія потомства, а иногда изъ суммы этихъ мелкихъ обстоятельствъ происходили причины важныхъ событій. Жизнь народовъ по временамъ течетъ тихо, незамѣтно; самъ народъ, такъ сказать, не обращаетъ сознательнаго вниманія на нее. Отъ подобныхъ временъ до позднѣйшихъ историковъ обыкновенно очень мало доходитъ извѣстій, а если и доходятъ, то крайне скудныя, отрывочныя. Этотъ періодъ кажется періодомъ какого-то дремотнаго состоянія; нѣтъ тутъ ни великихъ дѣлъ, ни великихъ людей. Между тѣмъ въ это время какой-нибудь кропотливый мастеровой, придумывая улучшеніе своего дѣла, созидалъ причину будущихъ великихъ событій. Какой-нибудь ученый въ своемъ кабинетѣ, вдали отъ жизни, трудился надъ сочиненіемъ, которое должно проложить новый путь наукѣ, трудился, можетъ быть, самъ не сознавая значенія своего труда. Множество подобныхъ фактовъ, изъ которыхъ впослѣдствіи происходятъ очень важныя событія, остаются внѣ сознательнаго вниманія современниковъ, не доходятъ до позднѣйшихъ историковъ, не заносятся въ ихъ прагматическія историческія со-

чиненія. Людямъ всегда будутъ виднѣе, замѣтнѣе тѣ, которые пользуются, напр., разрушительной силой пушекъ, чѣмъ тѣ, которые отливаютъ ихъ; хотя послѣдніе столь же важную роль играютъ въ событіяхъ, какъ и первые. Страницы прагматическихъ исторій, повѣствующія о такихъ тихихъ періодахъ, обыкновенно самыя безцвѣтныя и малоинтересныя. Желаніе историковъ, при недостаткѣ историческихъ данныхъ, не оставить въ своемъ послѣдовательномъ изложеніи событій очень замѣтнаго пробѣла, побуждаетъ заносить на эти страницы факты, не имѣющіе иногда никакого общаго значенія, напр., различныя придворныя интриги, династическіе споры, мелкую дѣятельность правителей. Въ нѣкоторыхъ систематическихъ учебникахъ, представляющихъ сухія выжимки изъ подробныхъ историческихъ сочиненій, эти періоды представляютъ рядъ именъ и годовъ, обозначающихъ смерть лицъ, носившихъ эти имена.

Эти періоды, безъ сомнѣнія, должны быть выпущены изъ преподаванія, хотя такимъ образомъ разрушается хронологическая внѣшняя систематичность. Мы полагаемъ, что для преподаванія Всеобщей Исторіи совершенно достаточно ограничиться нѣкоторыми важнѣйшими моментами исторіи. Великія событія историческія можно свести главнымъ образомъ къ двумъ видамъ: или цѣлыя массы охватываются однимъ общимъ стремленіемъ, и являются громадныя предпріятія, въ родѣ крестовыхъ походовъ, или противоположныя начала, дошедши до высшей напряженности, сталкиваются, и являются революціонныя и реформаціонныя движенія. События эти обыкновенно полны блеска и шума; они поражаютъ современниковъ, вызываютъ ихъ на усиленную дѣятельность. Настаетъ эпоха великихъ людей, могучихъ характеровъ, которые проявляются въ борьбѣ и воспитываются въ ней. Подобныя событія возбуждаютъ сильное вниманіе современниковъ, и потому до позднѣйшаго историка доходитъ много живыхъ, интересныхъ данныхъ. Страницы исторіи, представляющія эти событія, полны живого интереса. Все, гдѣ только проявляется сильная воля, гдѣ есть драматическая коллизія, дѣйствуетъ на человѣка обаятельно, возбуждаетъ въ немъ живѣйшій интересъ.

Мы думаемъ, что подобныя событія должны составлять преимущественно матеріалъ для преподаванія исторіи.

Вмѣсто учебниковъ систематическихъ и хрестоматій съ отрывками изъ источниковъ, мы предлагаемъ употреблять сборники историческихъ статей, заключающихъ въ себѣ изложеніе главнѣйшихъ моментовъ исторіи.

Эти статьи должны быть интересны и доступны для ученика. При изложеніи ихъ нужно позаботиться о художественности, т. е. о такомъ изложеніи, которое могло бы подѣйствовать на воображеніе и чувство учениковъ. Это достигается главнымъ образомъ тѣмъ, что не жалѣютъ частностей, рисующихъ живо характеръ событій и лицъ. Факты должны быть, по мѣрѣ возможности, представлены въ ихъ конкретной дѣйствительности, а не въ искусственной разобщенности. Кромѣ того, эти статьи должны быть объективны; взглядовъ и выводовъ въ самихъ статьяхъ не должно быть: гораздо лучше будетъ, если ученики сами или съ помощью преподавателя составятъ взгляды на событія и сдѣлаютъ выводы изъ нихъ [1]).

Пока подобныхъ сборниковъ не существуетъ, преподаватель могъ разсказывать бы самъ или читать ученикамъ составленные имъ очерки только главнѣйшихъ событій, не гоняясь за тѣмъ, чтобы передать ученикамъ непрерывность теченія событій.

Прочитанныя художественныя статьи по исторіи или хорошо разсказанные очерки производятъ почти такое же впечатлѣніе, какое производятъ художественныя литературныя произведенія. Они, дѣйствуя на воображеніе и затрагивая чувства, должны пробудить живой интересъ.

За чтеніемъ или разсказомъ подобнаго очерка должна слѣдовать классная работа, состоящая прежде всего въ краткомъ пересказѣ учениками прочитаннаго. При помощи учителя, они достигаютъ того, что въ своемъ краткомъ разсказѣ передаютъ сущность прочтеннаго. Этотъ разсказъ излагается письменно къ слѣдующему уроку. Такая работа представитъ одну

---

[1]) Теперь этотъ пробѣлъ до нѣкоторой степени пополненъ: имѣются прекрасные сборники историческихъ статей (напр., сборники подъ редакціей Виноградова), но не всѣ преподаватели исторіи, къ сожалѣнію, ими пользуются.

Ред.

или нѣсколько страницъ, напоминающихъ учебникъ. Рядъ подобныхъ работъ составитъ краткій учебникъ, или скорѣе конспектъ читаннаго, заключающій въ десять разъ менѣе фактовъ, чѣмъ теперешній учебникъ. Этотъ конспектъ изложенъ, пожалуй, сжато и сухо; но для учениковъ нѣтъ въ немъ мертвящей отвлеченности теперешнихъ учебниковъ. Въ этомъ конспектѣ не чужія фразы, а фразы самого ученика, заключающія мысли,—выведенныя имъ самимъ изъ разсказа, произведшаго на него впечатлѣніе, и потому стоящія въ ассоціаціи съ извѣстными актами чувства и воображенія. Чтобы составить сжатый очеркъ, ученикъ думалъ, выдѣлялъ главное отъ второстепеннаго; слѣдовательно, работа эта была полезна и для развитія формальнаго. Послѣ того, когда ученики въ состояніи будутъ передать въ сжатомъ разсказѣ сущность прочтенной статьи, должна быть произведена другая работа,—анализъ прочтеннаго, съ цѣлью вывести изъ разсказа о событіи все то, что и составляетъ главную задачу преподавателя исторіи,—черты государственнаго и общественнаго строя, во всѣхъ возможныхъ и доступныхъ пониманію учениковъ проявленіяхъ. Затѣмъ дается ученикамъ программа, по которой они должны возстановить въ письменной работѣ сдѣланный въ классѣ анализъ или провести его далѣе. Подобныя письменныя работы, конечно, не дѣлаются очень часто: онѣ могутъ производиться раза два въ мѣсяцъ, такъ что онѣ не могутъ очень обременять учениковъ. Не обременятъ онѣ и преподавателя, тѣмъ болѣе, что ему вовсе нѣтъ надобности контролировать работы всѣхъ учениковъ. Совершенно достаточно, если онъ просмотритъ каждый разъ три-четыре работы, поправитъ съ классомъ худшую и прочтетъ лучшую вслухъ. Работы подобныя, конечно, не могутъ существенно отличаться одна отъ другой, и ученики при классной поправкѣ худшей работы и чтеніи лучшей могутъ исправить всѣ существенные недостатки въ своихъ работахъ.

Когда появятся сборники художественно-объективныхъ историческихъ статей, то не будетъ такихъ непомѣрныхъ требованій отъ преподавателей исторіи, какъ теперь.

Въ настоящее время, чтобы изъ преподаванія исторіи вышло хотя что-нибудь путное, необходимо, чтобы учитель распо-

лагалъ громаднымъ количествомъ знаній; безъ этого онъ не въ состояніи быть хорошимъ комментаторомъ учебниковъ, касающихся чуть ли не всѣхъ областей человѣческаго вѣдѣнія. Кромѣ того, требуется, чтобы онъ былъ даровитый разсказчикъ. Безъ этого условія всѣ его безцвѣтные разсказы пропадутъ совершенно даромъ: большинство учениковъ не будетъ слушать, да и тотъ, кто прослушаетъ, очень скоро забудетъ. Требовать же отъ всякаго преподавателя художественнаго разсказа—значитъ требовать таланта, довольно рѣдко встрѣчающагося.

Наша система отъ преподавателя, кромѣ соблюденія общихъ педагогическихъ условій, требуетъ нѣкотораго знакомства съ государственными науками, а этого можно требовать не только отъ преподавателя исторіи, но и отъ всякаго образованнаго человѣка [1]).

Могутъ замѣтить нѣкоторые, что такимъ образомъ предъявляются непомѣрныя для учениковъ требованія, что государство и его функціи—дѣло очень далекое отъ пониманія юноши, что разъясненіе сущности государства—дѣло юридическаго факультета, а не гимназіи.

Мы замѣтимъ на это, что всѣ знанія, если только брать высшую степень ихъ, окажутся не соотвѣтствующими пониманію учениковъ среднихъ заведеній.

Знаніе, если не будемъ его брать въ философскомъ смыслѣ, имѣетъ различныя степени. Человѣкъ вовсе необразованный, произнося, напримѣръ, слово дерево, понимаетъ смыслъ его; человѣкъ образованный, употребляя это же слово, понимаетъ болѣе: онъ знаетъ, что это слово обозначаетъ родовое понятіе. Знаніе ботаника въ этомъ будетъ еще выше. Такъ и тутъ: очевидно,

---

[1]) До сихъ поръ еще очеркъ развитія демократіи въ Аѳинахъ и аристократическаго правленія въ Спартѣ составляютъ ахиллесову пяту для учениковъ IV кл., главнымъ образомъ, потому, что учащіеся въ этомъ классѣ еще не доросли до пониманія государственнаго строя. Покойный В. Д. поэтому находилъ необходимымъ въ старшихъ классахъ возвращаться именно къ этимъ отдѣламъ, основываясь тѣмъ болѣе на томъ интересѣ, который юноши обыкновеннно питаютъ къ подобнымъ вопросамъ. Впрочемъ, онъ и въ IV кл. такъ ясно, просто и сжато излагалъ государственный строй Греціи и долгую борьбу патриціевъ и плебеевъ въ Римѣ, что тѣ кто у него учился, никогда не забудутъ его талантливыхъ объясненій.

гимназистъ не такъ глубоко будетъ понимать государственный и общественный строй, какъ студентъ-юристъ; но онъ можетъ понять такъ, какъ понимаютъ образованные люди, не-спеціалисты.

Что эти вопросы не интересны для юноши,—въ этомъ мы сильно сомнѣваемся. О чемъ говорятъ болѣе всего образованные люди, какъ не о различныхъ общественныхъ дѣлахъ и явленіяхъ. Развѣ эти разговоры взрослыхъ проходятъ совершенно мимо ушей 16—18-лѣтняго юноши и нисколько не интересуютъ его?

Развѣ ученикъ старшаго класса не думаетъ о своемъ общественномъ положеніи? Наконецъ, не забудемъ того, что большинство молодыхъ людей, вышедшихъ изъ средняго заведенія, выбираетъ себѣ занятія, которыя не могутъ дополнить общаго школьнаго образованія. Неужели такихъ слѣдуетъ осудить на полное невѣжество относительно государственной и общественной жизни? Если эти доводы недостаточно убѣдительны, то ссылаюсь на всѣ существующіе программы и учебники: въ нихъ предполагается возможнымъ знаніе учениками государственнаго и общественнаго строя. Хотя въ учебникахъ свѣдѣнія объ этомъ изложены такъ, что ученики обыкновенно не получаютъ дѣйствительнаго знанія, но вѣдь на это составители программы не разсчитывали. Слѣдовательно, въ этомъ отношеніи мы расходимся съ общепринятымъ взглядомъ только въ томъ, что считаемъ нужнымъ обратить вниманіе преподавателей исключительно на эту сторону. Конечно, чтобы преподаваніе политической исторіи было вполнѣ разумно и дало благопріятные результаты, слѣдуетъ сосредоточить его въ старшихъ классахъ, при усиленномъ числѣ уроковъ. Въ младшихъ классахъ (въ 3 и даже 4) преподаваніе исторіи обращается въ простые разсказы историческихъ легендъ, анекдотовъ и т. п. Это—дѣло скорѣе учителя русскаго языка, чѣмъ преподавателя исторіи.

Мы не сочли нужнымъ развивать въ подробности нашъ планъ преподаванія, а выставляемъ только основной принципъ, оставляя за собой право развить планъ обстоятельнѣе впослѣдствіи.

Мы полагаемъ, что преподаваніе исторіи, при указанныхъ нами условіяхъ, могло бы сдѣлаться въ высшей степени полез-

нымъ и плодотворнымъ. Оно давало бы реальныя, весьма цѣнныя знанія, сильно дѣйствовало бы на формальное развитіе, пріучало бы къ разумному труду, наконецъ, создавало бы въ ученикахъ то внутреннее побужденіе къ труду, которое коренится болѣе всего на внутреннемъ интересѣ предмета.

Послѣднее мы считаемъ весьма важнымъ свойствомъ учебнаго предмета. Къ сожалѣнію, на это свойство въ нашихъ средне-учебныхъ заведеніяхъ обращено очень мало вниманія; потому-то выходящіе изъ нихъ мало выносятъ побужденія къ разумному труду. Часто случается слышать, какъ пятнадцатилѣтній мальчикъ разсуждаетъ о своей будущей карьерѣ, о выгодѣ той или другой службы, но очень рѣдко удается встрѣчать между оканчивающими курсъ въ средне-учебныхъ заведеніяхъ молодыхъ людей, которые думали бы о внутреннемъ интересѣ науки или какой-либо дѣятельности.

Мы очень хорошо знаемъ, что есть немало учителей, которые не держатся обычнаго рутиннаго способа въ преподаваніи исторіи. Если бы наша статья вызвала у подобныхъ лицъ желаніе высказать свои соображенія, даже и несогласныя съ нашими, лишь бы только съ одинаковой цѣлью—вывести преподаваніе исторіи на болѣе разумный путь, мы сочли бы нашъ трудъ не напраснымъ [1]).

---

[1]) Хотя со времени появленія этой статьи прошло 40 лѣтъ, но она, какъ мы это старались показать въ подстрочныхъ примѣчаніяхъ, далеко не устарѣла; конечно, теперь число хорошихъ преподавателей увеличилось, явились, какъ мы уже сказали, и хорошіе учебники и сборники, подходящихъ для учащихся историческихъ статей; больше обращается вниманія на исторію культуры, но, несмотря на отдѣльныя улучшенія, проявившіяся въ немногихъ (преимущественно столичныхъ) учебныхъ заведеніяхъ, названные авторомъ недостатки, въ общемъ, остались въ полной силѣ, особенно же партійное требованіе преподаванія исторіи въ духѣ квасного патріотизма. *Ред.*

Педагогическіе афоризмы и замѣтки.

О воспитаніи.

Всякія награды, по нашему убѣжденію, являются рѣшительно антипедагогическимъ средствомъ. Награждать кого-нибудь за пользу, приносимую не себѣ, а другимъ—это, конечно, имѣетъ смыслъ; но награждать за то, что юноша или дѣвица хорошо учится, т. е. приноситъ *себѣ* пользу, а не другимъ, не имѣетъ никакого смысла. (Ж. Обр. 1876 г. Педаг. хроника).

Отчужденность дѣтей отъ преподавателей такъ въѣлась въ наши школьные нравы, что бесѣды учениковъ съ учителемъ внѣ класса часто даже осуждаются: ученики видятъ въ разговорахъ съ учителемъ неблаговидное заискиванье, начальство школы заподозриваетъ учителя, охотно бесѣдующаго съ дѣтьми внѣ класса, въ желаніи популярничать. Нѣкоторые изъ учителей даже опасаются, что, вступая въ бесѣды съ ученикомъ, они утратятъ свою авторитетность, основанную будто бы на недоступности. У насъ возможны, напримѣръ, такія явленія, что въ теченіе 7—8-лѣтняго курса учащіеся не перекинутся ни однимъ словомъ съ преподавателемъ внѣ класса. (Ж. Обр. 1880 г. Изъ жизни и лит.).

На развитіе эстетическаго чувства обращается, къ сожалѣнію, слишкомъ мало вниманія въ школѣ, быть можетъ, именно потому, что въ нашей жизни приходится слишкомъ часто наблюдать эстетическое чувство въ извращенномъ видѣ, а также и потому, что даже не всѣ образованные люди у насъ понимаютъ, что правильное эстетическое развитіе необходимо для нравственнаго развитія, что одно съ другимъ идетъ обыкновенно рука объ руку. (Ж. Обр. 1881 г. Изъ жизни и литерат.).

При всѣхъ неблагопріятныхъ условіяхъ все-таки справедливость требуетъ сказать, что школа наша даетъ учащимся въ нравственномъ отношеніи сравнительно больше, чѣмъ общественная и семейная жизнь: и у плохого законоучителя ученики про-

чтутъ и до извѣстной степени поймутъ Евангеліе, и у зауряднаго словесника ознакомятся съ лучшими литературными произведеніями, въ которыхъ сказываются думы, чувства, желанія, словомъ, вся душа лучшихъ русскихъ людей и писателей. Что же видитъ наше юношество въ окружающей его жизни? Видитъ ли практическое примѣненіе ученія Христова о любви къ ближнему? Видитъ ли примѣры высокой гражданской доблести? Видитъ ли великихъ проповѣдниковъ, потрясающихъ сердца людей нравственной силою своего слова? Видитъ ли, наконецъ, героевъ знанія, жертвующихъ для него своимъ состояніемъ, почетомъ и даже жизнью? Не приходится ли этому юношеству чаще всего видѣть въ жизни нѣчто совершенно противоположное? Крайній эгоизмъ, мелочность и пошлость—вотъ что чаще всего встрѣчаетъ въ жизни юноша, начинающій самостоятельно жить. «Пить, ѣсть и веселиться»—вотъ девизъ этой жизни. Одни безъ труда могутъ слѣдовать этому пріятному призванію; другіе должны для этого трудиться и служить. Стрѣляются у насъ молодые люди дѣйствительно иногда потому, что никакъ нельзя примириться съ этимъ призваніемъ. Не въ школѣ, а въ жизни происходитъ «оголеніе отъ идеаловъ». (Ж. Обр. 1881 г. Изъ жизни и литерат.).

Исторія свидѣтельствуетъ, что бываютъ времена, такъ сказать, умственнаго расцвѣта, времена, богатыя великими учеными, со страстью преданными своей наукѣ, глубокими мыслителями, талантливыми писателями. Въ такіе годы, урожайные въ умственномъ отношеніи, и школа на всѣхъ своихъ ступеняхъ полна жизни и силы. Самая умственная атмосфера, такъ сказать, благопріятна для образованія: и въ школѣ, и внѣ ея чуткая молодежь видитъ людей высоконравственныхъ, проникнутыхъ глубокими убѣжденіями, внѣ которыхъ и жизнь для нихъ невозможна, встрѣчаетъ въ жизни высокіе и свѣтлые идеалы. Въ такое время школа полна того «тепла и свѣта», безъ котораго воспитаніе не воспитаніе, ученіе не ученіе. Но бываютъ иныя времена, времена какого-то соннаго, даже мертвеннаго состоянія общества. Тѣ мечты и идеалы, которыми такъ полна была жизнь предковъ, уже отжили свой вѣкъ, а новые не народились. Самыя знанія, кажется, будто утративъ новизну, лишились своей преж-

ней возбуждающей силы и слабо дѣйствуютъ на умы людей этого времени. Поколѣніе это является какимъ-то безплоднымъ, немощнымъ. Холодное сомнѣніе, равнодушіе характеризуютъ большинство образованныхъ людей. Чаще и чаще встрѣчаются такія личности въ средѣ ихъ, которыя, по словамъ поэта, «къ добру и злу постыдно равнодушны». Въ такія времена ни наука, ни литература не процвѣтаютъ. Понятно, что и школа находится тогда въ самыхъ неблагопріятныхъ условіяхъ. Жизнь, окружающая юношество, глушитъ умственные и нравственные интересы, если они пробуждаются школой. Какова же роль школы въ такія печальныя времена? Хотя школа, какъ уже сказано, находится въ полномъ соотвѣтствіи съ обществомъ и ни въ какомъ случаѣ не можетъ процвѣтать, когда общество не процвѣтаетъ умственно и нравственно, но все же въ извѣстныхъ предѣлахъ она можетъ быть лучше и хуже. Чѣмъ непригляднѣе общественная жизнь, тѣмъ болѣе школа должна стремиться къ тому, чтобы развить у своихъ питомцевъ умственныя и нравственныя силы. Дѣятельность школы, воспитательная и образовательная, въ такія печальныя эпохи должна стать по мѣрѣ возможности болѣе напряженною. Убѣжденія формируются преимущественно жизнью и убѣжденіями другихъ; школа должна поэтому больше выдвинуть, по нашему мнѣнію, тѣ науки и искусства, которыя помогаютъ этой формировкѣ. Особенно важны въ этомъ отношеніи исторія и словесность, разумно поставленныя. (Ж. Обр. 1879 г. Изъ жизни и литерат.).

Дѣти! Самое это слово рѣдко сорвется съ устъ нашихъ педагоговъ. Это для родителей есть дѣти, дорогія имъ существа, одаренныя живой душой, съ особеннымъ своимъ интереснымъ внутреннимъ міромъ, со своими горестями и радостями. А большинство педагоговъ знаетъ только «учениковъ» и «ученицъ»: для нихъ это совершенно особыя существа, созданныя спеціально для школы, существа, одаренныя слухомъ для того, чтобы слушать все, что учитель разсказываетъ, и особымъ аппаратомъ въ головѣ, воспринимающимъ все, что объясняется учителемъ или учебникомъ, и сохраняющимъ все воспринятое, по крайней мѣрѣ, вплоть до выпускного экзамена.

А если подумаешь, сколько, быть можетъ, между такъ называемыми «школьными отбросками», т. е. учащимися, не удовлетворившими тѣмъ или инымъ школьнымъ требованіямъ, погибло дарованій и хорошихъ силъ, погибло только вслѣдствіе того, что въ нихъ не признавали живыхъ личностей, могущихъ имѣть свои склонности, свои особенности, не вполнѣ подходящія къ тѣмъ мѣркамъ, какими нерѣдко мѣряютъ въ нашихъ школахъ «хорошихъ и благонравныхъ учениковъ».

(Ж. Обр. 1883 г. Изъ жизни и литерат.).

Какой бы зоркій контроль ни былъ со стороны начальства, ближайшаго и высшаго, надъ школой,—онъ никогда не будетъ такъ бдителенъ и проницателенъ, какъ контроль родителей.

(Ж. Обр. 1882 г. № 2. Изъ жизни и литерат.).

Нигдѣ такъ незамѣтенъ крайне низкій уровень педагогическихъ интересовъ, какъ на конференціяхъ въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ. Собирается періодически разъ въ мѣсяцъ, а не то и разъ въ два мѣсяца учительскій и воспитательскій персоналъ, обыкновенно далеко не въ полномъ составѣ, для того, чтобы молча выслушать инструкцію или отвѣтить на тѣ вопросы, какіе будутъ предложены предсѣдательствующимъ или начальствующимъ лицомъ, а не будетъ предъявлено съ этой стороны вопросовъ, то собравшіеся просидятъ два или три часа молча, слушая чтеніе балловъ, выражая скуку на своихъ лицахъ и поглядывая на часы. И нашъ личный опытъ, и разсказы многихъ педагоговъ, работающихъ въ различныхъ учебныхъ заведеніяхъ, даютъ намъ право сдѣлать заключеніе, что въ большинствѣ случаевъ именно такую картину представляютъ конференціи въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ. Только какой-нибудь выдающійся случай въ школьной жизни, какой-либо небывалый казусъ на время способенъ вывести изъ апатіи «скучающихъ педагоговъ», заставить ихъ заговорить... Поговорятъ, потолкуютъ, пожалуй, даже погорячатся, примутъ какія-либо экстренныя мѣры по поводу экстреннаго случая, и затѣмъ теченіе школьной жизни войдетъ въ свое обычное русло, и снова всеподавляющая скука воцарится въ педагогическомъ кружкѣ школы.

Судьба трехъ-четырехъ сотъ дѣтей въ рукахъ этихъ педагоговъ, а они томятся скукой, они не имѣютъ ничего ни спросить, ни сказать въ своемъ собраніи. Если когда-либо наша школа заживетъ настоящей жизнью, и господствующимъ типомъ въ учительской средѣ будутъ настоящіе, мыслящіе и любящіе свое дѣло, педагоги, то имъ, конечно, будетъ казаться поразительнымъ время скучающихъ и безмолвствующихъ педагоговъ.

(Ж. Обр. 1882 г. Изъ жизни и литерат.).

Въ нѣкоторыхъ учебныхъ заведеніяхъ, въ особенности провинціальныхъ, существуетъ очень вредное обыкновеніе поручать веденіе класса во время отсутствія классныхъ наставницъ кому-нибудь изъ ученицъ. Подобнымъ средствомъ цѣль достиженія порядка нисколько не достигается, напротивъ, получаются совершенно противоположные результаты. Хорошая товарка ни за что не выдастъ своей подруги, какъ бы послѣдняя ни шалила; съ другой стороны и классъ нисколько не будетъ сдерживаться въ шалостяхъ и поддерживать порядокъ, несмотря на угрозы наставницы сдѣлать отвѣтственной за все ту, которой передала она свое полномочіе. Если нѣкоторыя и захотятъ пощадить подругу, то остальныя, въ особенности живыя и подвижныя, будутъ терять изъ виду всякія великодушныя соображенія, что очень понятно и извинительно въ дѣтяхъ. Такимъ образомъ передача ученицѣ наставнической роли является совершенно номинальной и подрываетъ только вѣру въ основательность распоряженій наставницы. Лучшія изъ ученицъ тяготятся этой ролью и чувствуютъ стыдъ и неловкость при ея исполненіи. Другія же тѣшатся этой ролью ради тщеславія и сквернаго поползновенія покомандовать и пофразировать. Попади въ эту роль дѣвочка, склонная къ деспотизму, и она найдетъ толчокъ къ дальнѣйшему развитію этой наклонности.

Такимъ образомъ эта педагогическая мѣра поселяетъ между дѣтьми вражду, злобу, развиваетъ мстительность.

(Ж. Обр. 1882 г. № 12. Изъ жизни и литерат.).

О преподаваніи.

Знаніе иностранныхъ языковъ, даже хорошее знаніе (чего обыкновенно школа не даетъ) ихъ молодыми людьми, у которыхъ нѣтъ умственныхъ интересовъ, имѣетъ очень мало цѣны: иностранные языки для нихъ—это ключи отъ недоступныхъ для нихъ сокровищъ. Тѣ же изъ молодыхъ людей, у которыхъ пробуждена въ средней школѣ любознательность, и развита привычка работать, безъ особеннаго труда въ два-три года изучатъ любой иностранный языкъ, чтобы пользоваться его литературой.

(Ж. Обр. 1888 г. Февраль. Изъ жизни и литерат.)

Тѣ знанія, какія выказываются на экзаменахъ, подобны роскошному, цвѣтущему саду, въ которомъ большая часть цвѣтовъ и кустовъ только вѣтки, кое-какъ наскоро срѣзанныя и натыканныя въ грядахъ, чтобы потѣшить взоръ на одинъ день, а тамъ погибнуть безъ слѣда. (Ж. Обр. 1888 г. Изъ жизни и литерат.).

Наслаждаться природой, любить ее совершенно несвойственно дѣтскому возрасту: такое отношеніе къ природѣ есть свойство взрослаго и притомъ развитого человѣка, и наполнять начальную хрестоматію описаніями природы, даже и во всѣхъ отношеніяхъ прекрасными, по нашему мнѣнію, непедагогично.

(Ж. Обр. 1876 г. Рецензія о христ. Стоюнина).

Хрестоматія для начальнаго чтенія въ общеобразовательномъ заведеніи должна имѣть въ виду преимущественно интересы языка. Начинать изученіе родной рѣчи надо съ поэтическаго языка, а не съ прозаическаго. Языкъ по самому существу своему есть поэтическое произведеніе, въ созданіи котораго равномѣрно участвовали воображеніе, чувство и умъ.

(Ж. Обр. 1876 г. Педаг. хроника).

Едва ли есть какая-либо отрасль литературы, которая была бы такъ загромождена всякимъ хламомъ, какъ педагогическая, особенно надо это сказать относительно разныхъ учебниковъ и

учебныхъ вопросовъ. Въ самомъ дѣлѣ, кто только ни брался за эти вопросы, рѣшая ихъ вкривь и вкось? Чего только ни наговорено по поводу ихъ? Немудрено, что вслѣдствіе этого педагогическая литература сильно профанировалась въ глазахъ нашего общества, довѣріе къ ней подрывалось. Не этимъ ли, хотя отчасти, объясняется малое вниманіе къ педагогическимъ вопросамъ не только образованнаго общества, но и тѣхъ, кто рѣшительно не въ правѣ игнорировать ихъ? (Ж. Обр. 1884 г.,)

У насъ такъ вообще стараются удешевить и упростить начальную школу, что она, пожалуй, скоро обратится въ настоящее выѣденное яйцо. Нѣкоторые хлопочутъ даже и о томъ, чтобы существующія двухклассныя школы размѣнять на двѣ одноклассныя, предполагая, вѣроятно, что, размѣнявъ одинъ двугривенный на два гривенника, станутъ богаче. (Образованіе 1894 г.).

О женскомъ образованіи.

Отцы и матери не должны забывать, что ужъ разъ проснулась въ ихъ дочери жажда знанія, то, если не удовлетворить ее, она обратится въ болѣзнь: откажите жаждущему въ свѣжей, здоровой водѣ, и онъ постарается утолить жажду какой попало водою. (Ж. Обр. 1876 г., ст. «Положеніе у насъ вопроса о жен. обра.»).

Представителями новаго направленія въ обществѣ бываютъ обыкновенно люди съ натурами страстными, сильно увлекающимися, съ характерами настойчивыми, рѣшительными. Такими и были по большей части первыя представительницы стремленія женщинъ къ наукѣ. (Ibid).

Есть такіе люди, которые въ серьезномъ образованіи женщинъ видятъ помѣху материнскимъ чувствамъ, хотя едва ли возьмутся доказать, что мужчины вслѣдствіе солиднаго образованія стали утрачивать достоинства хорошихъ отцовъ.

(Ж. Обр. 1876 г., ст. «Наши задачи»).

Случись, что какая-нибудь женщина изъ получившихъ высшее научное образованіе окажется плохою семьянинкой или даже порочной женщиной, — найдутся блюстители нравственности, которые не задумаются обвинить въ этомъ случаѣ научное образованіе, особенно если эта женщина попробуетъ прикрыться какой-нибудь теоріей. Нападающіе даже и не подумаютъ о томъ, гдѣ же ручательство, что эта женщина не оказалась бы порочною при недостаткѣ образованія; они не думаютъ о томъ, чѣмъ же собственно лучше этой другая порочная женщина, объясняющая причину своихъ проступковъ тѣмъ, что ее лукавый попуталъ. (Ж. Обр. 1879. Изъ жизни и литерат.).

Открытыя женскія учебныя заведенія никогда не могутъ задаваться тѣми же цѣлями, какъ институты, по отношенію къ иностраннымъ языкамъ. Если бы въ гимназіяхъ назначали двойное число уроковъ по языкамъ, сравнительно съ институтами, въ ущербъ всѣмъ другимъ предметамъ, то и тогда не достигнуть того, что достигается въ институтахъ, благодаря практикѣ, которую имѣютъ воспитанницы внѣ уроковъ. Намъ кажется, что открытое заведеніе по отношенію къ иностраннымъ языкамъ только и можетъ ограничиться той цѣлью, чтобы оканчивающія курсъ настолько освоились съ грамматическимъ строемъ иностранныхъ языковъ и лексикономъ ихъ, чтобы имъ была вполнѣ доступна иностранная книга, написанная обыкновеннымъ литературнымъ языкомъ. Стремиться же въ открытомъ заведеніи къ тому, чтобы ученицы овладѣли практическимъ иностраннымъ языкомъ, чтобы могли свободно изъясняться на немъ,—значитъ, по нашему убѣжденію, стремиться къ невозможному.

(Ж. Обр. 1876 г. Педаг. хроника.).

О наукѣ.

Популярно-научныя книги, полезныя для расширенія свѣдѣній людей съ солиднымъ образованіемъ, не таковы для лицъ, лишенныхъ его. Давая въ легко доступной формѣ результаты различныхъ наукъ, популярно-научныя книги обыкновенно

скрываютъ всю ту трудную, черновую работу, благодаря которой и добыты эти результаты; вслѣдствіе этого книги эти не могутъ дисциплинировать умъ. Легко пріобрѣтенныя свѣдѣнія балуютъ умъ, дѣлаютъ его слишкомъ самонадѣяннымъ и рѣшительнымъ, готовымъ на самыя широкія обобщенія, на крайне фальшивое примѣненіе ихъ на практикѣ. Фальшивости этой не мало содѣйствуетъ и то, что свѣдѣнія популярныхъ книгъ не всегда точны, а если и точны, то не всегда вѣрно понимаются мало развитымъ умомъ.

(Ж. Обр. 1876 г. ст. «Положеніе у насъ вопроса о высш. жен. обр.»).

Въ концѣ 1879 г. на съѣздѣ естествовѣдовъ профессоръ Вагнеръ высказалъ прекрасную мысль, которой нельзя не привѣтствовать, мысль о необходимости большаго единенія ученыхъ силъ, — разработки цѣлыми корпораціями ученыхъ лицъ научныхъ вопросовъ по извѣстной впередъ намѣченной программѣ и необходимости большаго сближенія науки съ жизнью. Въ самомъ дѣлѣ, всѣ науки, въ томъ числѣ и естественныя, въ настоящее время развѣтвились на столько вѣтвей, на столько спеціальностей, часто мелкихъ, что нерѣдко узкость спеціальности давитъ умъ, педантизмъ сушитъ его. Узкій спеціалистъ, замкнувшись въ тѣсной своей ячейкѣ, иной разъ неспособенъ замѣтить самыхъ существенныхъ, жизненныхъ вопросовъ своей науки и можетъ трудиться надъ вопросами мелкими, ничтожными, случайно заинтересовавшими его. Положимъ, что съ большими умами и дарованіями этой бѣды не случится; но вѣдь такихъ умовъ единицы, а ученыхъ тружениковъ съ обыкновенными дарованіями сотни. Вотъ силы этихъ сотенъ и могли бы принести громадную пользу наукѣ и жизни, если бы не разбрасывались, не трудились надъ случайными, мелочными вопросами. Случайность и мелочность ученыхъ работъ, невозможность даже и для образованнаго человѣка видѣть ясно ихъ отношеніе къ цѣлому сильно рознятъ науку съ жизнью. Уже съѣзды весьма оживляютъ дѣло, именно тѣмъ, что сближаютъ ученыя силы, что здѣсь каждый ученый чувствуетъ себя членомъ цѣлой корпораціи лицъ, трудящихся надъ однородными вопросами, чувствуетъ гораздо яснѣе значеніе своего труда для того цѣлаго,

ради котораго и собираются ученые на съѣздъ. Не естественно ли, что тутъ же на съѣздѣ могло и даже должно было возникнуть предложеніе составить какъ бы программу, намѣтить существенные вопросы, надъ которыми слѣдуетъ поработать общими силами въ виду того, что рѣшенія ихъ нетерпѣливо ждетъ не только наука, но и жизнь. Хотя предложеніе проф. Вагнера и не было принято, но мы твердо убѣждены, что оно рано или поздно должно будетъ осуществиться, такъ какъ оно жизненно и представляетъ не что иное, какъ дальнѣйшее развитіе идеи, лежащей въ основѣ съѣзда. Какъ выше сказано, всѣ науки въ настоящее время разрослись такъ широко и развѣтвились на столько отраслей, что нѣтъ возможности самому геніальному ученому совмѣстить все въ своемъ умѣ. Тамъ же, гдѣ оказывается безсильнымъ единичное лицо, тамъ должно дѣйствовать лицо коллективное, корпорація, а корпорація тогда сильна, когда связь отдѣльныхъ членовъ крѣпка, когда каждый членъ является опредѣленной и сознательной частицей цѣлаго.

(Ж. Обр. 1880 г. № 1. Изъ жизни и литерат.).

Чѣмъ чаще бываютъ научные конгрессы, тѣмъ жизненнѣе ихъ вопросы, тѣмъ сильнѣе воздѣйствуютъ они на общество, отвлекая его хотя на время отъ мелкихъ житейскихъ заботъ, пробуждая въ немъ высшіе духовные интересы, стремленіе къ знанію. На научныхъ конгрессахъ представители наукъ изъ разныхъ странъ сходятся дружно во имя знанія, и тутъ нѣтъ мѣста никакой національной розни и враждѣ: французъ Пастеръ, нѣмецъ Вирховъ и подобные имъ одинаково дороги для француза, для нѣмца, для русскаго, потому что благодѣтельное знаніе для всѣхъ благодѣтельно.

Истинная наука не таитъ своихъ открытій, она, какъ солнце, свѣтитъ всѣмъ Въ этомъ ея высокое, облагораживающее значеніе для всего человѣчества. (Об. 1892 г. Изъ жизни и лит.).

О литературѣ.

Пушкинъ по преимуществу поэтъ юности; произведенія его болѣе всего дѣйствуютъ на человѣка въ пору юности, въ ту пору,

когда голова человѣка полна грезъ, полна мыслей, а сердце полно смутныхъ желаній и чувствъ. Пушкинская поэзія можетъ научить «изящно чувствовать» и любить жизнь. Едва ли Пушкинъ думалъ когда-нибудь о томъ, что онъ окажетъ такія огромныя услуги русской педагогикѣ и русской женщинѣ. Произведенія великаго поэта по своему громадному значенію и вліянію часто далеко превосходятъ ожиданія его самого.

(Ж. Обр. 1880 г. Изъ жизни и литерат.)

Достоевскаго мало назвать высокоталантливымъ и высокочестнымъ работникомъ или труженикомъ мысли и слова; это былъ «подвижникъ мысли и слова», онъ всю душу свою въ нихъ влагалъ, потому-то они и были такъ жгучи, потому-то они и вызывали поклоненіе у однихъ, озлобленіе у другихъ; потому-то равнодушными къ нимъ могли оставаться только не знавшіе или не понимавшіе ихъ. Нѣкоторые говорятъ: «Достоевскій былъ больной человѣкъ нашего больного вѣка». Пусть такъ. Но развѣ можетъ человѣкъ съ глубокой натурой, съ чуткимъ сердцемъ, съ большимъ и яснымъ умомъ не болѣть въ наше время. Только пустое сердце можетъ биться всегда ровно; только пустая мысль можетъ всегда неуклонно слѣдовать правиламъ формальной логики. Если же умъ полонъ живого содержанія, если сердце полно жгучаго чувства, то человѣкъ не вмѣщается, такъ сказать, въ узкіе логическіе предѣлы; душа его рвется изъ нихъ въ другую область, въ область творчества, чаянія, вѣры. Такіе люди нерѣдко и ошибаются, но перѣдко и предугадываютъ то, что вовсе недоступно голому логическому мышленію, и въ то же время всегда будятъ сонную общественную мысль... Вотъ великое значеніе такихъ избранныхъ натуръ. Къ такимъ людямъ принадлежалъ и покойный Достоевскій. Онъ былъ не холодный изслѣдователь, а страстный искатель истины, добивавшійся найти въ самой преступной душѣ искру божественнаго свѣта Не для ранняго юношества писаны сочиненія Достоевскаго; но молодые люди, уже начинающіе сознательную общественную жизнь, должны читать его. Его произведенія могутъ быть для нихъ прекрасной школой гуманности.

(Ж. Обр. 1881. Изъ жизни и литерат.).

Тургеневъ, подобно Пушкину, страстно любилъ жизнь, искалъ въ ней всего того, что даетъ силу душѣ, вливаетъ въ нее свѣтъ и радость. Онъ самъ хотѣлъ наслаждаться жизнью въ благородномъ смыслѣ этого слова, какъ можетъ наслаждаться ею высокоодаренный, чуткій артистъ, хотѣлъ, такъ сказать, полной грудью вдыхать ароматъ жизни. Повсюду онъ, изображая жизнь, ищетъ красоты, добра, истины, особенно любитъ останавливаться на свѣтлыхъ проявленіяхъ жизни. Всякія уродства, ложь, зло глубоко оскорбляютъ его. Они возбуждаютъ въ немъ не ѣдкую насмѣшку, не гнѣвъ сатирика, а глубокую грусть, отъ которой порою онъ словно ищетъ успокоенія въ картинахъ природы. Онъ по духу своему и чудному, прелестному языку прямой наслѣдникъ Пушкина въ нашей литературѣ; недаромъ самъ онъ считалъ себя его ученикомъ.

(Ж. Обр. 1883 ст. «Памяти И. С. Тургенева»).

Если не розами усыпанъ у насъ жизненный путь поэтовъ и вообще писателей, то хоронить ихъ, усыпать цвѣтами ихъ гробы и могилы и чтить память ихъ мы, русскіе, кажется, уже научились. (Ж. Обр. 1887 г. Изъ жизни и литерат.).

Значеніе Петра Великаго въ исторіи русской школы [1].

> Еслибъ меня спросили: «Какіе столпы церкви и государства? я бы отвѣчалъ: «Во-первыхъ училища, во-вторыхъ, училища и, въ третьихъ, училища».
>
> *(Слова Паисія Лигарида).*

Чтобы вполнѣ понять и оцѣнить значеніе законодательныхъ мѣръ Петра Великаго относительно школъ, необходимо бросить хоть бѣглый взглядъ на то, что было сдѣлано въ отношеніи учебнаго дѣла до него.

До-петровская Русь жила совершенно особою отъ Запада жизнью. Монгольское иго, перенесеніе главнаго политическаго центра съ юго-запада на отдаленный сѣверо-востокъ, недружелюбныя къ Москвѣ отношенія западныхъ сосѣдей ея: Швеціи, Ливоніи и Польши—вотъ главныя причины отчужденія Московской Руси отъ Европы. Слѣдствіемъ этого отчужденія было печальное состояніе русской образованности до Петра. То, что на Западѣ было сдѣлано совокупными силами нѣсколькихъ народовъ при болѣе благопріятныхъ условіяхъ мѣстныхъ и историческихъ, конечно, не могло быть исполнено русскимъ народомъ, предоставленнымъ только самому себѣ и при томъ находившимся въ самыхъ невыгодныхъ условіяхъ. Государство напрягаетъ всѣ свои силы въ безпрерывныхъ войнахъ. Народъ, разсѣянный по обширной странѣ, богатой при разумномъ трудѣ, но бѣдной

---

[1]) *Семья и школа. 1872 г. № 5.* Главная цѣль этой статьи разсмотрѣть указы Петра Великаго относительно школъ. Хотя и приходилось намъ указывать на нѣкоторыя черты тогдашнихъ училищъ и учебниковъ, но обстоятельнаго описанія тѣхъ и другихъ не имѣлось въ виду.

при всеобщемъ невѣжествѣ и отсутствіи всякихъ реальныхъ знаній; занятъ исключительно удовлетвореніемъ своихъ матеріальныхъ нуждъ. Деревенская жизнь преобладаетъ надъ городской, многолюдныхъ центровъ крайне мало. Все это было, конечно, весьма неблагопріятно для развитія образованности.

Византія, просвѣтившая Русь христіанствомъ, оказавъ огромную услугу въ религіозномъ отношеніи, не могла пробудить живой умственной дѣятельности въ нашемъ отечествѣ. Византійское научное знаніе въ это время находилось въ крайнемъ упадкѣ. Г. Лавровскій въ своемъ изслѣдованіи о древнихъ русскихъ училищахъ говоритъ: «Творческій духъ грековъ ослабѣвалъ постепенно, и истинно-христіанское начало стѣснялось односторонней догмой. Наука не имѣла жизненности, внутренней силы, свѣжести, не обращалась въ жизнь и сама не питалась жизнью, облеченная въ сухія формы, она существовала отдѣльно, почти не касаясь живыхъ современныхъ вопросовъ общества. Утонченная діалектика въ области богословія, искусственныя и пустыя умозрѣнія въ философіи, декламація вмѣсто истиннаго краснорѣчія—вотъ что болѣе всего составляло ученыя занятія византійскихъ грековъ, но, конечно, не науку въ ея истинномъ значеніи [1]). Понятно, что подобная безжизненная школьная ученость не могла оказать сильнаго и благотворнаго вліянія на умственную жизнь другого народа; она отразилась только на церковной литературѣ.

Церковь является одинокой представительницей духовныхъ интересовъ человѣка въ древней Руси. Одни только церковно-религіозные идеалы и являлись для людей, которые силою духа возвышались надъ общимъ уровнемъ. Церковно-религіозный элементъ проникаетъ всѣ интеллектуальныя явленія древней Руси. Лучшее поприще земной жизни, какъ приготовленія къ небесной, представляетъ монастырь. Идеалъ человѣка съ духомъ, преобладающимъ надъ плотью,—монахъ, ведущій религіозно-созерцательную, подвижническую жизнь. Образованіе дѣтей зависѣло, безъ сомнѣнія, отъ этого идеала: христіанское благочестіе и сми-

---

[1]) *Щаповъ*. Соціально-педагогическія условія умственнаго развитія русскаго народа, стр. 13.

ренномудріе были главными задачами воспитанія; умственное образованіе состояло въ обученіи механизму чтенія, письму, въ изученіи важнѣйшихъ церковныхъ книгъ [1]). Книги, входившія въ составъ церковныхъ книгохранилищъ, были преимущественно церковныя, догматическія и религіозно-дидактическія. Книги эти были единственнымъ источникомъ мудрости; изъ нихъ, по словамъ лѣтописца, человѣкъ почерпаетъ знаніе «пути покаянія, утѣшеніе въ печаляхъ и узду воздержанія» [2]). Сами князья, содѣйствуя торжеству новой вѣры, заботились объ обученіи дѣтей: уже при Владимірѣ и Ярославѣ отбирали дѣтей у лучшихъ гражданъ, учили ихъ грамотѣ и догматамъ новой вѣры. Впослѣдствіи обученіе дѣтей должно было еще болѣе распространиться. Можно считать достовѣрнымъ извѣстіе о существованіи училищъ при церквахъ, дворахъ епископскихъ и заводимыхъ князьями на свой счетъ. Въ этихъ училищахъ учили и греческому языку, такъ какъ нужны были переводы духовныхъ книгъ съ греческаго языка [3]). Несомнѣнно, что главною цѣлью этихъ школъ было приготовленіе священнослужителей, и ученіе ограничивалось чтеніемъ, письмомъ и изученіемъ богослужебныхъ книгъ. Свѣтскихъ же училищъ, которыя развивали бы интеллектуальныя способности, разумъ, мышленіе, въ древней Руси вовсе не было [4]). Такимъ образомъ вся умственная дѣятельность замкнулась въ тѣсный кругъ только церковно-религіозныхъ интересовъ и не могла оказать плодотворнаго вліянія на свѣтское образованіе, не могла пробудить той пытливости, которая есть начало всякой науки. Церкви на Руси пришлось съ самаго начала вступить въ долгую и упорную борьбу съ языческими вѣрованіями и обычаями, которыми насквозь была проникнута народная жизнь: «мірская жизнь» въ глазахъ духовныхъ лицъ того времени значила то же, что «языческая грѣховная жизнь». Борьба повела къ слишкомъ строгому отношенію къ явленіямъ мірской жизни; не могло духовенство, считавшее преимущественно себя хранителемъ истин-

---

[1]) См. статью Забѣлина, От. Зап. 1854 г. № 12, стр. 8.

[2]) Полн. Собр. Рус. Лѣтопис., т. I, стр. 65.

[3]) Соловьевъ, Исторія Россіи, т. I, стр. 283, т. III, стр. 88.

[4]) См. *Щапова* «Соціально-педагогическія условія умственнаго развитія русскаго народа», стр. 25.

наго знанія, относиться доброжелательно къ мірскому знанію; если бы оно и явилось. Съ другой стороны сама богословская наука не получила на Руси такого развитія, какое было въ Византіи и на Западѣ. Послѣ татарскаго погрома слабѣетъ связь русской церкви съ византійской. Монастыри размножаются, богатѣютъ, дѣлаются убѣжищами не всегда истинно-религіозныхъ людей, а лицъ, ищущихъ праздной, спокойной отъ мірскихъ тревогъ, жизни. Эти два обстоятельства все болѣе и болѣе клонятъ монастырскую жизнь къ упадку. Невѣжество усиливается, является «скудность умственная» въ средѣ духовныхъ лицъ, такъ что многія изъ нихъ не могутъ не только бороться съ суевѣріемъ народа, но и сами за внѣшней оболочкой, за обрядомъ не могутъ усматривать сущности дѣла. Обрядъ, церковный обычай смѣшивается съ догматомъ. Истинная христіанская нравственность вырождается большей частью во внѣшнее благочестіе. Рѣже становятся тѣ увлеченія духомъ христіанства, которыя характеризуютъ лучшихъ людей русскихъ вскорѣ послѣ водворенія христіанства на Руси, подвиги истиннаго благочестія и милосердія. Вмѣсто этого водворяется жестокость, чуждая христіанскому духу, безнравственность, которая уживалась съ внѣшнимъ благочестіемъ. Иностранцевъ, посѣщавшихъ Русь въ XVI и XVII вѣкахъ, поражали крайне суровые нравы нашихъ предковъ: грубость, нечестность, лукавство были распространены не только въ простомъ народѣ, но и въ высшихъ сословіяхъ. Это все было слѣдствіемъ крайне скуднаго умственнаго развитія и служило яснымъ доказательствомъ, что высоко-нравственныя истины христіанства не могутъ сохраняться въ чистотѣ невѣжественнымъ умомъ.

Западъ относительно умственнаго развитія находился въ лучшихъ условіяхъ. Кромѣ церковно-религіозной образованности, тамъ на умственную дѣятельность оказываютъ сильное вліяніе римская юриспруденція и арабская образованность съ ея реальнымъ характеромъ. Послѣдняя особенно содѣйствуетъ развитію медицины и математики. Возникаютъ университеты, имѣющіе, кромѣ теологическихъ, медицинскіе и юридическіе факультеты. Цѣлыя тысячи людей сходятся въ нихъ и отсюда разносятъ во всѣ концы Европы свои знанія. Наконецъ настаетъ возрожденіе

классицизма, который не внѣшней своей формою, но богатымъ по тому времени содержаніемъ оживляетъ такъ называемыя *гуманныя* науки, отрезвляетъ умъ, указываетъ ему болѣе жизненныя задачи, чѣмъ схоластика. Разумъ и нравственное чувство ищутъ себѣ свободы отъ схоластическихъ оковъ. Съ XV вѣка начинается борьба этого новаго начала со старымъ. Несмотря на инквизицію съ ея пытками и кострами, несмотря на много благородныхъ жертвъ, новому началу удалось отстоять свое существованіе въ нѣкоторыхъ странахъ. Науки въ этихъ странахъ быстро развиваются, и устанавливаются лучшія сравнительно общественныя отношенія.

На Руси въ XVII в. идетъ тоже ожесточенная борьба, производятся пытки и казни. Реформаторами являются высшее духовенство и правительство, нашедшія нужнымъ исправить дурно напечатанныя богослужебныя книги, искоренить нѣкоторыя неурядицы и злоупотребленія въ церковной службѣ. Идеаломъ является «старина», когда этихъ неурядицъ не было. Протестующими являются главнымъ образомъ часть низшаго духовенства и народа; они также за «святую старину», въ сущности мало извѣстную имъ. Спорятъ ожесточенно, между прочимъ, о двухперстномъ или трехперстномъ сложеніи, о написаніи Іисусъ или Ісусъ, о двоеніи или троеніи «аллилуіи» и т. п. Являются и у насъ мученики за «старую вѣру», не менѣе другихъ энергичные, не менѣе возбуждающіе удивленія своей твердостью. Но и ихъ можно назвать только мучениками невѣжества. Все скудное религіозное достояніе ихъ было въ буквѣ, въ обрядѣ, и на это-то нищенское духовное имущество посягаютъ,—отсюда ожесточеніе и энергія. «Намъ всѣмъ, православнымъ христіанамъ, говоритъ одинъ изъ поборниковъ «старой вѣры»,—подобаетъ умирати за единъ *азъ*, его же окаянный врагъ выбросилъ изъ символа тамъ, идѣ же глаголется о Сынѣ Божіи, Ісусѣ Христѣ—рожденна, а не сотворенна; велика сила въ семъ *азъ* сокровенна» [1]). Расколомъ расплатилась Русь за свое вѣковое невѣжество. Уже современники происхожденія раскола указываютъ, что главными причинами его были «скудость ума», «некнижность». Эти причины

---

[1]) Соловьевъ, т. II, стр. 279.

были такъ очевидны, что сразу могли броситься въ глаза каждому мыслящему человѣку. Газскій митрополитъ Паисій Лигаридъ, бывшій въ Москвѣ въ 1660 году, указываетъ вѣрно на причины раскола: «Искалъ я», говоритъ онъ, «корня сего духовнаго недуга, поразившаго нынѣ христоименитое царство Русское, и старался открыть, откуда бы могло произойти такое наводненіе ересей на общую нашу пагубу,—и наконецъ придумалъ и нашелъ, что все зло произошло отъ двухъ причинъ: оттого, что нѣтъ народныхъ училищъ и библіотекъ. Если бы меня спросили: какіе столпы церкви и государства? Я бы отвѣчалъ: во-первыхъ, училища, во-вторыхъ, училища и, въ третьихъ, училища» [1]). Не только не было народныхъ (свѣтскихъ) училищъ, но и образованіе духовенства находилось въ жалкомъ положеніи. Даже грамотность, бывшая неизбѣжной повинностью духовенства, пришла въ упадокъ. Уже съ XV в. начинаются жалобы на недостатокъ грамотныхъ людей для поставленія въ священническій санъ. Геннадій, архіепископъ новгородскій, обратился съ просьбой къ тогдашнему митрополиту Симону, чтобы онъ походатайствовалъ передъ Іоанномъ III о заведеніи по крайней мѣрѣ самыхъ первоначальныхъ школъ грамотности для образованія духовенства. Далѣе Геннадій въ своемъ посланіи совѣтуетъ въ этихъ училищахъ учить азбукѣ, подтительнымъ словамъ и псалтири. Затѣмъ онъ жалуется, что учителя (мастера), обучающіе желающихъ получить священническій санъ, такъ плохо учатъ, что учившійся, вышедши изъ рукъ ихъ, «ничего не умѣетъ, только по книгѣ бредетъ» [2]). Въ половинѣ XVI столѣтія Стоглавъ рисуетъ мрачную картину образованія русскаго духовенства. Небрежное ученіе грамотѣ, отсутствіе училищъ, грубые пороки и суевѣрія въ народѣ обращаютъ на себя серьезное вниманіе правительства. Въ 25-ой главѣ Стоглава говорится: «Ставленники, хотящіе въ дьяконы и попы ставиться, грамотѣ мало умѣютъ; поставить ихъ святителямъ—противно священнымъ правиламъ, а не поставить—святыя церкви будутъ безъ пѣнія; православные христіане начнутъ умирать безъ покаянія. Когда святители ихъ спрашиваютъ, почему они

---

[1]) *Смирновъ*. Исторія московской славяно-греко-латинской академіи, стр. 6.

[2]) *Порфирьевъ*, «Исторія рус. словесности», стр. 365. Соловьевъ, т. V, стр. 270.

мало умѣютъ грамотѣ, они отвѣчаютъ: мы-де учимся у своихъ отцовъ или у своихъ мастеровъ, *а больше намъ учиться негдѣ:* сколько отцы наши и мастеры умѣютъ, столько и насъ учатъ. А отцы ихъ и мастеры и сами умѣютъ мало и силы въ божественномъ писанiи не знаютъ, а *учиться имъ негдѣ*». Соборъ постановилъ (глава 26), «чтобы во всѣхъ городахъ выбрать добрыхъ священниковъ и дьяконовъ и въ ихъ домахъ учинить училища для обученiя пѣнiю, чтенiю и канонарханiю [1]). Такимъ образомъ видимъ, что обученiе грамотѣ въ до-петровской Руси было таково, что не могло вовсе удовлетворить церкви, предъявлявшей очень скромныя требованiя. Указы Петра, направленные противъ безграмотности духовенства, доказываютъ ясно, что этотъ недостатокъ не былъ устраненъ до него. Въ свѣтскомъ быту, даже въ высшихъ слояхъ общества, грамотность не процвѣтала, а просвѣщенiе и даже простая начитанность составляли рѣдкость. Цари не отличались образованiемъ: за немногими исключенiями можно сказать, что они были только грамотны. Вотъ что говоритъ Котошихинъ относительно образованiя царевичей: «Какъ приспѣетъ время учити царевича грамотѣ, и въ учители выбираютъ учительныхъ людей тихихъ и небражниковъ, а писать учить выбираютъ изъ посольскихъ и подьячихъ; а инымъ языкамъ, латинскому, греческому, нѣмецкому и нѣкоторыхъ, кромѣ русскаго наученiя, въ Россiйскомъ государствѣ не бываетъ» [2]). Не забудемъ того, что и самъ Петръ, движимый свойственной ему любознательностью, нашелъ себѣ учителя математики, нѣмца Тиммермана, который съ грѣхомъ пополамъ объяснилъ ему, уже 16-лѣтнему юношѣ, первое ариѳметическое дѣйствiе, сложенiе (адицiя), и Петръ въ этомъ возрастѣ пишетъ еще нетвердой рукой и безъ всякаго признака какой-либо орѳографiи [3]). Царицы бывали и вовсе безграмотны. Котошихинъ, объясняя недопущенiе пословъ Яна Казимiра къ царицѣ боязнью, чтобы она своею простотой не ввела царя въ стыдъ, говоритъ: «Московскаго государства женской полъ грамотѣ неученыя, и не обычай тому есть, а породнымъ разумомъ простоваты, и на от-

---

[1]) Порфирьевъ, 416—417.

[2]) Котошихинъ. Глава I, статья 28.

[3]) Устряловъ. Исторiя царствованiя Петра В., т. II, стр. 19.

говоры (отвѣты) несмышлены и стыдливы» [1]). Между боярами, даже членами царской думы, случались неграмотные. Иногда, говоритъ Котошихинъ, на вопросы царя «иные бояре, брады свои уставя, ничего не отвѣщаютъ, потому что царь жалуетъ многихъ въ бояре не по разуму, а по великой породѣ; и многіе изъ нихъ грамотѣ неученые и нестудерованые» [2]). Дьяки и подьячіе отличались сравнительно большей грамотностью. Такимъ образомъ, мы видимъ, что даже самая грамотность была въ упадкѣ; нечего тутъ и говорить объ образованности, объ умственныхъ интересахъ. Духовенство, которое прежде, дѣйствительно, вносило въ общество умственную дѣятельность, хотя только въ религіозной сферѣ, теперь, при крайнемъ невѣжествѣ, не всегда понимая внутренній смыслъ христіанства, проявляло нетерпимость къ умственному движенію, ко всякой новизнѣ; оно противодѣйствуетъ сближенію съ иностранцами. Патріархъ Іоакимъ молитъ благочестивыхъ царей, «да возбранятъ проклятымъ еретикамъ иновѣрцамъ начальствовать въ ихъ государственныхъ полкахъ надъ своими людьми. Какая же можетъ быть помощь отъ нихъ, проклятыхъ еретиковъ, православному воинству? Токмо гнѣвъ Божій наводятъ» [3]). Изъ религіозной ревности противились путешествіямъ русскихъ заграницу, опасаясь, чтобы «узнавъ тамошнихъ государствъ вѣры и обычаи и вольность благую», не начали бы измѣнять своимъ и приставать къ иноземнымъ обычаямъ и вѣрѣ [4]). До какой степени слѣпо держались мельчайшихъ обычаевъ старины и вооружались противъ всякой новизны, это доказывается гнѣвомъ патріарха Адріана на брадобрійцъ: патріархъ пишетъ между прочимъ:«Надъ брадобрійцами не подобаетъ быти христіанскому погребенію, ни въ церковныхъ молитвахъ поминовенію» [5]). Ложное пониманіе христіанскаго смиренія ведетъ къ противодѣйствію умственной пытливости. Вооружаясь противъ «высокопаривой» мысли, духовныя лица высказываютъ, между прочимъ, такіе совѣты: «Высочайши себе не ищи, а глубочайши тебе

---

[1]) Котошихинъ, IV, 32.
[2]) Ibid., II, 5.
[3]) Устряловъ. Т. II, стр. 115.
[4]) Котош., IV, 24.
[5]) Устрял. III, 194.

не испытуй, но, елико ти предано отъ Бога, си содержи» [1]). Особенно характерно то смиренное презрѣніе къ наукѣ, какое слышится въ одной рукописи 1643 г. «Аще кто ти речетъ: вѣси ли всю философію? И ты ему рцы: еллинскихъ борзостей не текохъ, ни риторскихъ (sic) астрономъ не читахъ, ни съ мудрыми философы не бывахъ, учуся книгамъ благодатнаго закона, аще бы мощно моя грѣшная душа очистити отъ грѣхъ» [2]). Такимъ образомъ, видимъ, что были лица, сильныя по своему положенію и вліянію на народъ, которыя неблагопріятно относились къ свѣтскому просвѣщенію и чуть ли не всякое знаніе, выходящее изъ круга церковно-религіозныхъ интересовъ въ самомъ тѣсномъ ихъ смыслѣ считали ересью.

Къ концу XVII вѣка весь государственный и общественный строй представлялъ безотрадную картину. Являлись признаки обветшалости и разложенія. Большая часть жила только воспоминаніями прошлаго; не было уже силъ пролагать новые пути къ жизни. Если говорилось о комъ-либо, что онъ живетъ «по старинѣ», то это считалось уже величайшею похвалою. Тамъ, въ этой старинѣ, только и находили настоящую хорошую жизнь, которая, по понятіямъ большинства, становилась чѣмъ далѣе, тѣмъ грѣховнѣе, хуже: она была постепенной порчей только старой, лучшей жизни. Московское государство, выполнивъ свою историческую задачу, связавъ въ одно цѣлое раздробленную прежде Русь, очутилось въ затруднительномъ положеніи. Расширеніе территоріи и московская централизація до такой степени осложнили и затруднили управленіе, что справиться съ нимъ при недостаткѣ интеллектуальныхъ силъ и просвѣщенія стало не подъ силу московскимъ государственнымъ людямъ. Что мы видимъ въ послѣднее время въ до-петровской Руси? Въ церкви— расколъ; въ государствѣ—неустройство, неопредѣленность отношеній различныхъ властей и государственныхъ институтовъ; финансы, экономическая часть въ плачевномъ состояніи; въ народѣ опасныя волненія; безпорядки въ войскѣ; болѣе опасномъ для своихъ, чѣмъ для враговъ. Такимъ образомъ Московское

---

[1]) Щаповъ, 9.

[2]) Пекарскій. Наука и литература въ Россіи при Петрѣ Вел., т. I, стр.

государство, не имѣя жизненныхъ силъ для самостоятельнаго обновленія, при своихъ традиціяхъ и принципахъ, враждебныхъ этому обновленію, кончало свое существованіе. Невѣжество было главной причиной всего этого. Кончали свое историческое бытіе только извѣстная политическая система, государственные принципы и форма, но не народность. Народность, при всей своей грубости, была сильна и крѣпка; это было поле, которое не отъ безсилія, не отъ истощенія почвы не могло производить хорошихъ плодовъ, но потому, что не было хорошаго посѣва.

Но были нѣкоторыя условія, благопріятныя для обновленія общественной и государственной жизни. Юго-западная Русь представляла относительно образованія болѣе отрадное зрѣлище, чѣмъ Московское государство: въ ней не чуждались науки, не считали ея несовмѣстной съ христіанскимъ смиреніемъ, не боялись ея, какъ родоначальницы ересей. Напротивъ, тамъ въ XVI столѣтіи пришли уже къ заключенію, что нужно заводить школы, чтобы отстоять русскую національность и православіе отъ вліянія Польши и католичества. При болѣе развитомъ городскомъ устройствѣ, общинахъ (братствахъ) удается взять иниціативу устройства школъ въ свои руки; являются школы въ различныхъ городахъ (Кіевѣ, Вильнѣ, Луцкѣ и др.). Правда, и здѣсь образованіе носитъ чисто церковно-религіозный характеръ, что соотвѣтствовало главной цѣли учрежденія ихъ приготовить борцовъ за православіе; но вспомнимъ, что на сѣверо-востокѣ не только не было и такихъ школъ, но и самая грамотность была въ упадкѣ. Для исторіи русскаго просвѣщенія особенно важна школа, основанная въ Кіевѣ Богоявленскимъ братствомъ, которая въ 1631 году была преобразована Петромъ Могилою въ сравнительно высшее учебное заведеніе и стала называться Кіево-Могилянскою коллегіей. Отсюда вышло много способныхъ борцовъ за православіе и національность. Отсюда мало-по-малу стало заходить просвѣщеніе и на сѣверо-востокъ. Въ 1633 году патріархъ Филаретъ устроилъ первое училище при Чудовомъ монастырѣ, извѣстное подъ названіемъ Патріаршей школы, единственной тогда во всемъ Московскомъ государствѣ.

Затѣмъ благочестивый бояринъ Ртищевъ, устроивъ близъ Москвы Спасо-Преображенскую пустынь для кіевскихъ мона-

ховъ, вздумалъ завести при ней ученое братство для перевода книгъ, полезныхъ церкви. Въ это время были вызваны изъ Кіева Епифаній Славинецкій и Арсеній Сатановскій. Первый былъ нѣсколько лѣтъ учителемъ Патріаршей школы, главнымъ справщикомъ въ московской типографіи и единственнымъ проповѣдникомъ въ Москвѣ (другимъ священникамъ позволялось только читать переводныя слова святыхъ отцовъ, а говорить собственныя проповѣди строго воспрещалось) [1]). Наконецъ, Ѳедоръ Алексѣевичъ задумалъ основать эллино-греческое училище. Оно было устроено первоначально для поддержанія греческаго образованія, пришедшаго въ совершенный упадокъ на востокѣ; но черезъ нѣсколько времени оно подъ именемъ славяно-греко-латинской академіи дѣлается разсадникомъ просвѣщенія въ Россіи. Начало дѣятельности этой академіи относится уже ко времени Петра. И въ свѣтскомъ быту является новая струя. Лучшіе московскіе люди начинаютъ сознавать необходимость реформъ. Уже съ Іоанна III въ значительномъ числѣ призываются иностранцы. Главною причиною призыва ихъ было все болѣе и болѣе проясняющееся сознаніе своей несостоятельности въ удовлетвореніи матеріальнымъ потребностямъ жизни: русскіе не умѣли строить каменныхъ зданій, добывать руду, лить пушекъ, чеканить монету и т. п. Отсутствіе всякихъ техническихъ знаній яснѣе всего сказывалось въ частыхъ войнахъ съ болѣе образованными сосѣдями. При Борисѣ Годуновѣ являются уже цѣлые отряды иностранцевъ въ русской службѣ. Борисъ затѣваетъ завести училища и обучать въ нихъ иностраннымъ языкамъ, но встрѣчаетъ сильное противодѣйствіе со стороны духовенства. При царѣ Алексѣѣ уже цѣлая слобода въ Москвѣ заселена иностранцами (нѣмцами). Большая часть русскихъ, пользуясь услугами иноземцевъ, все-таки смотрѣла на нихъ свысока, какъ на своихъ наемниковъ и притомъ еретиковъ, не имѣвшихъ того знанія, которое вело къ спасенію души: учиться у такихъ людей, по понятіямъ большинства, православнымъ не пристало. Но были и такіе, которые увлекались иноземнымъ, которыхъ уже не могла удовлетворять окружающая ихъ жизнь. Типъ русскаго боярина съ его дородствомъ

---

[1]) Макарій Булгаковъ. Исторія Кіевской Академіи. Стр. 32-34.

отъ сытныхъ обѣдовъ и сонливой, бездѣятельной жизни, съ его величавой фигурой въ азіатской одеждѣ, съ важной, медленной походкой, съ его умѣньемъ важно молчать въ царской думѣ и неумѣньемъ подписать свое имя—уже не могъ нравиться всѣмъ. Не могла уже нравиться всѣмъ и русская красавица, полная, бѣлая, румяная, выросшая взаперти, въ терему, воспитанная среди сказочницъ, дуръ и шутихъ и потому крайне застѣнчивая, разумомъ простоватая и на отвѣты несмышленая. Не могъ уже удовлетворить всѣхъ въ средѣ духовенства некнижный простецъ, который едва брелъ по книгѣ и могъ научить только, какъ креститься, какъ прикладываться къ образамъ, какъ ѣсть просфору. Не могъ уже онъ увлекать всѣхъ даже при его героизмѣ, готовности пострадать изъ-за буквы.

Людей, которые, подобно Котошихину, видѣли или, лучше сказать, чувствовали несостоятельность московской жизни, было не мало. Даже были уже случаи крайняго увлеченія иноземнымъ: встрѣчались русскіе люди, которые начинали тяготиться своимъ пребываніемъ въ Россіи. Князь Ив. Голицынъ высказываетъ такое опасеніе: «Русскимъ людямъ служить вмѣстѣ съ королевскими людьми нельзя ради ихъ прелести: одно лѣто побываютъ съ ними на службѣ, и у насъ на другое лѣто не останется и половины лучшихъ людей [1]).

Политическая задача этихъ лучшихъ людей Московскаго царства — сближеніе съ образованной Европой вполнѣ опредѣлилось; даже и путь къ выполненію ея былъ намѣченъ Іоанномъ IV, стремившимся къ балтійскимъ берегамъ. Для того, чтобы понять, что при московскомъ государственномъ и общественномъ строѣ эту задачу очень трудно выполнить, не требовалось глубокаго политическаго соображенія; но, чтобы приняться за нее, нуженъ былъ практическій умъ и могучій, рѣшительный характеръ. Выполнить эту задачу пришлось Петру Великому.

Отъ природы живой, впечатлительный, дѣятельный, Петръ не испыталъ на себѣ, къ счастью, того односторонняго воспитанія, какое обыкновенно получали царевичи. Пользуясь большею свободой, онъ въ ранней юности имѣлъ возможность чаще

---

[1]) *Соловьевъ*. т. IX, стр. 470.

встрѣчаться съ людьми новаго направленія. Нѣмецкая слобода была ему хорошо знакома: здѣсь онъ находитъ больше пищи для своей любознательности, чѣмъ въ средѣ придворныхъ бояръ. Наконецъ его дѣтскія впечатлѣнія, которыя обыкновенно бываютъ сильны и очень живучи, заставляли его питать личное нерасположеніе къ старому строю жизни.

Петръ довольно рано замѣтилъ то жалкое положеніе, въ которомъ находилось образованіе въ Россіи. Въ 1698 (1699) 4 октября Петръ, посѣтивъ патріарха Адріана и въ бесѣдѣ съ нимъ высказавъ свое недовольство на то, что въ священники ставятся малограмотные, выразилъ желаніе, чтобы священники были доводимы до такого знанія, чтобы могли вразумлять «къ любви Божіей» православныхъ и просвѣщать иновѣрцевъ, которые не знаютъ Творца Господа (татаръ, Мордву, Черемису). Затѣмъ Петръ совѣтуетъ посылать для обученія въ кіевскія школы, наконецъ, улучшить училище въ Москвѣ. Въ сущности оказывается, что дѣло идетъ не объ улучшеніи только, но о преобразованіи, потому что Петръ высказываетъ такое желаніе: «изъ школы бы во всякія потребы люди, благоразумно учася, происходили, въ церковную службу и въ гражданскую, воинствовати, знати строеніе и докторское (врачевское) искусство» [1]).

Въ этихъ словахъ Петръ ясно высказываетъ мысль, что государство не можетъ уже удовлетворяться исключительно церковно-религіознымъ образованіемъ, важность котораго Петръ вполнѣ признавалъ. Для государства нужны были не только хорошіе священники, но и свѣдущіе чиновники, офицеры, архитекторы, медики и проч. И вотъ Петръ думаетъ вмѣсто существующаго въ Москвѣ училища (эллино-греческаго), устроить учебное заведеніе, которое совмѣщало бы въ себѣ нѣсколько спеціальныхъ училищъ. Извѣщеніе Адріана, въ которомъ передается эта бесѣда, оканчивается словами, знаменующими уже новое время, новый взглядъ на науку: «велія злоба отъ дьявола и козни его на люди, еже бы наука благоразумная гдѣ-либо не возъимѣла мѣста».

Желаніе Петра не только не было приведено въ исполненіе

---

[1]) Устряловъ, т. III, 511-512.

при жизни Адріана, но и существовавшая школа его болѣе и болѣе приходила въ упадокъ [1]).

Для вѣрной оцѣнки распоряженій Петра относительно школъ надо указать на тѣ обстоятельства, которыя могли оказать вліяніе на него въ этомъ отношеніи, которыя или могли наводить его на мысль объ училищахъ, или уясняли ему значеніе воспитательно-учебнаго дѣла и, такимъ образомъ, прямо или косвенно, содѣйствовали учрежденію или устройству школъ. Самъ Петръ не получилъ правильнаго воспитанія и образованія. Почти все, что онъ зналъ, было пріобрѣтено имъ самимъ и уже въ томъ возрастѣ, когда человѣкъ располагаетъ самъ собою.

Война со Щвеціей и политика не позволяли ему долгое время сосредоточить много вниманія на школѣ. Во время путешествій за границу не видно, чтобы онъ интересовался собственно учебно-воспитательными заведеніями; при посылкахъ молодыхъ людей заграницу педагогическихъ цѣлей въ виду вовсе не было. Но при всемъ этомъ нѣкоторыя обстоятельства должны были болѣе или менѣе наталкивать вниманіе Петра на обученіе и воспитаніе. Петру рано пришлось уже озаботиться воспитаніемъ своего сына, царевича Алексѣя. Царь не могъ найти на Руси людей, годныхъ къ выполненію этого дѣла. Это обстоятельство навело его на мысль отправить сына за границу для воспитанія; но потомъ онъ перемѣнилъ свое намѣреніе. Сначала воспитаніе царевича было поручено Нейгебауеру, а потомъ съ 1703 г. барону Гюйссену, человѣку, получившему высшее университетское образованіе. Гюйссенъ написалъ инструкцію (наказъ) для воспитанія и обученія царевича, которому было въ это время уже тринадцать лѣтъ. Этотъ наказъ былъ прочтенъ и одобренъ самимъ Петромъ.

Инструкція Гюйссена трактуетъ о воспитаніи и обученіи царевича. Въ основу воспитанія положено развитіе религіознаго чувства, страха Божія. Это поручается иновѣрному наставнику. Развитіе хорошихъ нравственныхъ качествъ наказъ совѣтуетъ производить положительнымъ путемъ, направляя вниманіе питомца на нихъ, и отрицательнымъ, указывая гибельныя послѣдствія отклоненія отъ нихъ. Далѣе наказъ требуетъ, чтобы всѣ

---

[1]) Соловьевъ, XV, 117.

люди, окружающіе царевича, старались своимъ личнымъ примѣромъ направить его ко всему хорошему; совѣтуетъ воспитателю дѣйствовать болѣе убѣжденіемъ и разсужденіемъ, чѣмъ укорами и жестокостью. До начала и по окончаніи ученія царевичъ долженъ былъ читать Библію такъ, чтобы Ветхій Завѣтъ былъ пройденъ однажды, а Новый два раза. Въ теченіе шести мѣсяцевъ долженъ былъ изучаться французскій языкъ, какъ легчайшій и болѣе употребительный. При этомъ имѣлось въ виду собственно практическое изученіе языка: ближайшіе къ царевичу люди должны были говорить съ нимъ по-французски. Затѣмъ должно было царевича пріохочивать постепенно въ свободное время къ географіи, показывая и объясняя ему иллюминованныя карты Янилотова атласа,—также пріучать понемногу къ употребленію циркуля и изученію ариѳметики и геометріи. Чтобы развить воспитанника физически, предполагалось упражнять его въ штурмованіи (?), танцованіи и конской ѣздѣ, а для забавы занимать гимнастическими играми. Черезъ 6 мѣсяцевъ, когда царевичъ будетъ въ состояніи понимать французскихъ авторовъ, начать изученіе исторіи и географіи, какъ истинныхъ основаній политики. Начать исторію слѣдовало съ изученія Буноновой идеи исторіи общей, затѣмъ изучать Пуффендорфово введеніе въ исторію главнѣйшихъ государствъ; при этомъ читать съ царевичемъ французскіе куранты и во время чтенія дѣлать въ разговорахъ замѣчанія политическія, географическія и нравоучительныя. На ряду съ этимъ полагалось преподавать ариѳметику и геометрію, учить слогу и чистописанію, читать сочиненіе Пуффендорфа о должности человѣка и гражданина («Le droit civil dans l'ordre naturel»), Фенелонова «Телемака» и обучать военнымъ экзерциціямъ (ружейнымъ пріемамъ и строевымъ эволюціямъ). Все это общее образованіе, по мнѣнію Гюйссена, могло быть окончено въ два года. Послѣ этого слѣдовало изложить царевичу о всѣхъ политическихъ дѣлахъ въ свѣтѣ, объ истинной пользѣ государствъ, объ интересахъ всѣхъ государей въ Европѣ, особенно же пограничныхъ съ Россіей, о всѣхъ хорошихъ государственныхъ правилахъ, о всѣхъ военныхъ искусствахъ, фортификаціи, артиллеріи, объ аттакахъ и оборонахъ крѣпостей, о бояхъ, воинскихъ правилахъ, также объ архитектурѣ граждан-

ской, навигаціи. Наконецъ Гюйссенъ совѣтуетъ заблаговременно составить для царевича хорошую библіотеку изъ французскихъ книгъ [1]).

Этотъ наказъ, прочтенный и одобренный Петромъ, могъ пробудить въ немъ сознаніе, если его не было, о важности не только обученія извѣстнымъ знаніямъ, но и самаго воспитательно-учебнаго дѣла; хотя съ другой стороны мысль Гюйссена окончить общее образованіе въ два года и сообщить въ это время такую массу знаній показываетъ, что онъ былъ довольно плохой педагогъ.

Государственныя дѣла первой важности отвлекли Петра отъ надзора за воспитаніемъ сына; былъ отвлеченъ и Гюйссенъ, которому въ началѣ 1705 года дано было другое назначеніе, и онъ долженъ былъ отправиться въ Германію. Занятый борьбой съ Карломъ XII, Петръ если и пріѣзжалъ въ Москву, то на самое короткое время. Воспитаніе царевича осталось въ небреженіи. Какъ исполнялся на дѣлѣ планъ Гюйссена, видно изъ слѣдующихъ донесеній Вяземскаго государю: въ началѣ 1708 года Н. Вяземскій писалъ, что царевичъ изучаетъ нѣмецкій языкъ и больше всего твердитъ склоненія, и что учитель говоритъ: «Недѣли двѣ будемъ твердить одного нѣмецкаго языка, чтобы изучить склоненія, а затѣмъ будемъ учить французскаго языка и ариѳметики». Донесеніемъ отъ 17 марта 1708 г. Вяземскій извѣщаетъ Петра, что сынъ его (уже 17 лѣтъ) твердо знаетъ четыре ариѳметическія дѣйствія («цифири четыре части имѣетъ въ твердости») [2]). Говоря о тѣхъ обстоятельствахъ, которыя могли прямо или косвенно содѣйствовать возникновенію школъ и распространенію знаній въ Россіи, конечно, нельзя умолчать объ отношеніяхъ Лейбница къ Петру.

Знаменитый философъ и многосторонній ученый интересовался Россіей и собиралъ о ней свѣдѣнія еще тогда, когда въ Европѣ были неизвѣстны образовательныя стремленія Петра. Лейбницъ интересовался получить изъ Россіи какъ можно больше матеріаловъ для своихъ филологическихъ и этнографи-

---

[1]) Устряловъ, VI, 298-304.

[2]) Ibid., стр 307.

ческихъ соображеній [1]). Но когда въ Европѣ стали извѣстны личность Петра и его желаніе ввести Россію въ семью европейскихъ государствъ, Лейбницъ принялъ близко къ сердцу дѣло просвѣщенія Россіи. Онъ былъ убѣжденъ съ одной стороны, что прогрессъ въ обществахъ человѣческихъ всего болѣе зависѣлъ отъ личной инціативы государей, а съ другой стороны, что Россія представляла относительно просвѣщенія непочатое поле (tabula rasa), такъ что на ней можно осуществить лучшія теоріи, избѣгнуть тѣхъ недостатковъ, которые обнаружились въ учебныхъ заведеніяхъ низшихъ и высшихъ въ Германіи. Мысль содѣйствовать Россіи такъ полюбилась ему, что одно время онъ самъ хотѣлъ явиться въ Россію миссіонеромъ просвѣщенія [2]). Послѣ долгихъ напрасныхъ попытокъ Лейбницу наконецъ удается свидѣться въ 1711 г. съ Петромъ въ Торгау. Слѣдствіемъ этого свиданія была грамота Петра 1712 г., данная Лейбницу. Лейбницъ принимался въ русскую службу въ чинѣ тайнаго совѣтника съ назначеніемъ жалованья по тысячѣ ефимковъ въ годъ,—въ надеждѣ что онъ будетъ содѣйствовать русскому правительству «ко умноженію математическихъ и иныхъ искусствъ и произыскиванію исторіи и къ приращенію наукъ».

Въ это время Лейбницъ въ письмахъ и проектахъ, адресованныхъ къ самому царю или къ близкимъ ему лицамъ, высказываетъ и взгляды на государственное устройство и на средства распространить образованіе въ Россіи. Извѣстно, что нѣкоторые его проекты, хотя и съ нѣкоторыми измѣненіями, были приняты (напр., коллегіальное устройство администраціи, академія наукъ). Это обстоятельство, какъ и грамота, данная ему, убѣждаютъ въ томъ, что его проекты обращали на себя большое вниманіе самого Петра и его сотрудниковъ. Остановимся на тѣхъ мѣстахъ его писемъ и проектовъ, въ которыхъ съ большей полнотой высказываются его взгляды на воспитаніе и обученіе. Вотъ начало записки, поданной Лейбницемъ Урбиху, русскому резиденту въ Вѣнѣ, для передачи ея Петру. Записка эта писана еще въ 1708 г., слѣдовательно, еще до принятія Лейб-

---

[1]) Герье. Отношенія Лейбница къ Россіи и Петру, стр. 2.

[2]) Герье, стр. 25, 65, 74, 89 и 123.

ница въ русскую службу. Она замѣчательна тѣмъ, что Лейбницъ высказываетъ свой философскій взглядъ на значеніе науки и образованности: «Истинную цѣль науки составляетъ блаженство людей, т. е. состояніе постояннаго удовлетворенія, насколько это возможно для человѣка, причемъ они не должны жить въ праздности и роскоши, но содѣйствовать, всякій по своимъ силамъ, прославленію Господа и общественному благу нелицемѣрною добродѣтелью и познаніемъ истины. Средство, съ помощью котораго можно повести людей на этотъ путь добродѣтели и счастія, заключается въ хорошемъ воспитаніи юношества. Посредствомъ воспитанія можно даже у животныхъ дѣлать чудеса, тѣмъ болѣе у людей, которые отъ Господа получили безсмертную душу и созданы по Его образу и подобію. Юношество можно такъ вести, чтобы вселить въ него любовь къ добродѣтели и наукѣ; взрослыхъ же, которые не получили такого воспитанія, нужно сдерживать страхомъ наказанія; съ ними приходится имѣть много терпѣнія, и имъ слѣдуетъ многое прощать». Далѣе говорится о способахъ вводить и распространять научное знаніе въ Россіи, указывается на необходимость библіотекъ, музеевъ, кунсткамеръ, различныхъ коллекцій и проч. Въ концѣ записки говорится: «Необходимо учрежденіе особенной вліятельной коллегіи съ обширнымъ кругомъ власти, отъ которой бы зависѣли до извѣстной степени высшія и низшія учебныя заведенія, назначеніе ученыхъ, книжное дѣло, типографіи, переводы, цензура книгъ, а также художники и ремесленники съ ихъ произведеніями». Въ этихъ словахъ Лейбницъ указываетъ на важное значеніе представителей наукъ (академіи наукъ) для общественной жизни. Эта мысль Лейбница не осуществилась на дѣлѣ.

Затѣмъ въ другой пространной запискѣ, уже 1716 года, составленной для исполненія обѣщанія, даннаго Шафирову, опять говорится о библіотекѣ, ботаническихъ и зоологическихъ садахъ, акваріи, анатомическомъ театрѣ, какъ о необходимыхъ средствахъ для распространенія наукъ, и затѣмъ авторъ говоритъ объ устройствѣ школьной части и при этомъ высказываетъ довольно опредѣленно свои педагогическіе взгляды [1]. Лейб-

[1]) Герье, 190-192.

ницъ не сочувствовалъ современной ему педагогикѣ, которая обращала главное вниманіе на формальное развитіе и возводила латинскій языкъ на степень живого языка. Лейбницъ въ дѣлѣ воспитанія былъ реалистомъ, постоянно настаивалъ на сближеніи науки съ жизнью. Онъ считалъ нужнымъ дать въ школѣ болѣе мѣста практическому элементу и обратить больше вниманія на физическое воспитаніе. Лейбницъ считалъ необходимыми заведенія трехъ родовъ, смотря по возрасту тѣхъ, для кого они предназначались: школы для дѣтей, университеты для юношества, и академіи для взрослыхъ людей, самостоятельно разрабатывающихъ науку. Школа, по его мнѣнію, должна имѣть три цѣли: нравственное воспитаніе, обученіе языкамъ и обученіе художествамъ (Künst). Подъ послѣдними разумѣются науки въ противоположность языкамъ и физическое воспитаніе. Относительно перваго, школа должна развивать въ дѣтяхъ религіозность, доброту, послушаніе, честность и т. д. Относительно обученія языкамъ Лейбницъ совѣтуетъ дѣтей, предназначенныхъ для какого-нибудь ремесла, обучать только русскому языку, тѣхъ же, которые готовятся къ торговлѣ,—кромѣ русскаго,—латинскому и нѣмецкому; желающимъ получить высшее образованіе, кромѣ того, слѣдуетъ заниматься греческимъ, а также французскимъ и итальянскимъ языками. Мальчики, предназначаемые для духовнаго званія, по мнѣнію Лейбница, должны были учиться еврейскому языку. Лейбницъ полагалъ также, что тѣ, которые готовились къ ученому званію и къ занятію высшихъ духовныхъ и свѣтскихъ должностей, должны были имѣть свѣдѣнія и въ арабскомъ языкѣ. Близость востока и сношенія съ нимъ русскихъ, по мнѣнію Лейбница, дѣлали изученіе арабскаго языка весьма важнымъ для русскихъ. Къ предметамъ, служащимъ для третьей цѣли (обученія художествамъ), Лейбницъ относитъ катихизисъ, основанія логики, музыки, ариѳметику, рисованіе, ручныя работы, напримѣръ, токарное искусство и рѣзьбу, геометрію, главныя основанія хозяйства, фехтованіе и верховую ѣзду, смотря по свойствамъ и наклонностямъ каждаго. Дѣти, готовящіяся къ ремесленнымъ и торговымъ занятіямъ, должны оставаться въ школахъ до двѣнадцати и четырнадцатилѣтняго возраста, остальныя до восемнадцати-

лѣтняго. По окончаніи курса въ школѣ, молодыхъ людей, предназначенныхъ въ военную службу, слѣдуетъ посылать въ гарнизоны и гавани для практическаго изученія ихъ спеціальностей, а готовящихся въ гражданскую службу въ университеты или дворянскіе институты (Ritterrkardemine). Лейбницъ считалъ нужнымъ устроить въ самомъ университетѣ коллегіи, или бурсы, гдѣ бы былъ надзоръ за молодыми людьми. Вѣроятно, ему нравилось болѣе устройство англійскихъ университетовъ. Въ университетахъ каждый студентъ, несмотря на различіе факультетовъ, долженъ былъ нѣкоторое время посвятить своему общему образованію, и такъ какъ ничто, по мнѣнію Лейбница, не содѣйствуетъ такъ умственному развитію, какъ математическія науки, то всякій студентъ, какого бы факультета онъ ни былъ, долженъ былъ посѣщать нѣсколько времени лекціи математики и механики. Говоря объ устройствѣ отдѣльныхъ факультетовъ, Лейбницъ высказываетъ свое практическое, утилитарное направленіе: вездѣ, гдѣ можно, онъ имѣетъ въ виду практическое примѣненіе науки къ жизни. Постоянно имѣя въ виду связь науки съ жизнью и огромную важность первой для послѣдней, Лейбницъ, совершенно естественно, долженъ былъ высоко цѣнить общественное значеніе ученыхъ и учителей и съ полнымъ правомъ требовать, чтобы не держали ихъ въ черномъ тѣлѣ, какъ въ тогдашней Германіи, но поставили бы профессоровъ наравнѣ съ высшими чиновниками въ главныхъ городахъ и при дворѣ, а учителей—съ высшими чиновниками въ провинціи.

Насколько можно судить изъ приведеннаго, Лейбницъ придерживался болѣе утилитарнаго характера въ образованіи. Обученіе языкамъ у него имѣетъ въ виду неформальное развитіе, а реальное знаніе ихъ, знаніе, необходимое и въ житейскомъ быту (въ торговлѣ, въ сношеніяхъ съ иностранцами) и въ научной дѣятельности. Утилитарное направленіе Лейбница видно и въ томъ, что онъ вводитъ въ число предметовъ обученія основанія хозяйства, ручныя работы, напримѣръ, токарное искусство, рѣзьбу и т. д. Самое физическое воспитаніе было пріурочено къ такимъ занятіямъ, которыя въ то время, когда преобладала военная служба, могли быть полезны и внѣ школы,—къ фехтованію и верховой ѣздѣ. Справедливость требуетъ сказать,

что не было забыто совсѣмъ и формальное развитіе: собственно для него назначалось преподаваніе логики. Преподаваніе ариѳметики и геометріи, имѣя и реальныя цѣли, конечно, должно было также очень содѣйствовать ему. Изъ того, что студентамъ университетовъ совѣтовалось заниматься нѣсколько времени своимъ общимъ образованіемъ, видно, что Лейбницъ не отводилъ ему особенно виднаго мѣста въ низшихъ и среднихъ школахъ, считая его какъ бы достояніемъ людей, получающихъ высшее образованіе. Конечно, не всему, что высказалъ Лейбницъ, можно сочувствовать въ наше время, но нѣкоторые его взгляды заслуживаютъ вниманія; напримѣръ, мысль связать науку съ жизнью, связать органически академію наукъ съ обществомъ, поставивши въ прямыя отношенія къ представителямъ науки учебное дѣло и распространеніе знаній въ обществѣ, вполнѣ достойна великаго мыслителя. Если бы осуществилась вполнѣ эта мысль, то наука выиграла бы въ жизненности, а общество — въ просвѣщеніи.

Педагогическіе взгляды свои Лейбницъ болѣе или менѣе высказываетъ и въ другихъ письмахъ въ Россію; наконецъ, онъ имѣлъ возможность сообщить ихъ и самому Петру, особенно во время пребыванія его въ Пирмонтѣ. Во всякомъ случаѣ по распоряженіямъ Петра относительно школъ можно думать, что письма и проекты Лейбница не прошли безслѣдно для русскаго образованія. Прежде всего Петръ Великій обратилъ вниманіе на образованіе духовенства. Невѣжество въ этомъ сословіи было опаснѣйшимъ врагомъ преобразовательныхъ стремленій Петра. Онъ рано могъ замѣтить относительно церкви «много нестроенія» и «великую въ дѣлахъ скудость». Ѳеофанъ Прокоповичъ, правая рука Петра по церковнымъ дѣламъ и вѣрный истолкователь предъ народомъ дѣлъ и намѣреній Петровыхъ, говоритъ въ Духовномъ Регламентѣ: «Когда нѣтъ свѣта ученія, нельзя быть доброму церкви поведенію, нельзя не быть нестроенію и многимъ смѣха достойнымъ суевѣріямъ и безумнымъ ересямъ». Печальнымъ состояніемъ образованности духовенства Регламентъ объясняетъ происхожденіе и изувѣрства раскола. Мы видѣли, что Петръ уже въ бесѣдѣ съ Адріаномъ высказалъ свое желаніе, чтобы на образованіе духовенства было обращено больше

попеченій. Но при жизни Адріана и существующее эллино-греческое училище пришло въ совершенный упадокъ. Это ясно видно изъ письма Курбатова къ Петру въ октябрѣ 1700 года: «Школа, бывшая подъ надзоромъ патріарха и управленіемъ монаха Палладія, въ разстройствѣ: ученики, числомъ 150, очень недовольны, терпятъ во всемъ крайній недостатокъ и не могутъ учиться: потолки и печи обвалились» [1]). Кромѣ того, безпрерывная смѣна наставниковъ въ этой школѣ, послѣ Лихудовъ, сокращеніе предметовъ ученія и гоненіе на греческій языкъ указывали на упадокъ ея. Въ такомъ положеніи была она, когда Петръ въ 1701 году ввѣрилъ ее попеченію Стефана Яворскаго, который принялъ титулъ протектора ея. Школа эта была преобразована совершенно по образцу Кіевской академіи: вмѣсто греческаго языка, преобладающимъ (по указу Петра іюля 7-го 1701 г.) сдѣлался латинскій языкъ, господствовавшій тогда въ наукѣ. Преобразованная славяно-латинская академія сначала имѣла наставниковъ изъ Кіева, которые внесли въ нее всѣ порядки въ преподаваніи и воспитаніи, весь духъ Кіевской академіи. Такъ какъ изъ этихъ двухъ академій выходило большинство наставниковъ въ различныя школы не только времени Петра, но и позднѣйшія, то понятно, что академіи имѣли поэтому огромное вліяніе на ходъ русскаго школьнаго обученія и воспитанія въ XVIII вѣкѣ. Считаемъ нелишнимъ остановиться немного на нихъ и привести изъ ихъ исторіи нѣсколько наиболѣе характерныхъ чертъ. Изъ исторіи Кіевской академіи видимъ, что Кіево-Могилянская коллегія была устроена по образцу іезуитскихъ коллегій. Характеръ преподаванія былъ схоластическій, особенно въ философскомъ и богословскомъ классахъ. Чтобы дойти до этихъ классовъ, надо было пройти подготовительные классы, грамматическіе, піитику, риторику. По окончаніи каждой трети года ученикамъ низшихъ классовъ производились экзамены. Въ старшихъ классахъ (философіи и богословіи) не было испытаній; но зато были диспуты по субботамъ; въ концѣ же каждаго года происходили диспуты публичные. Латинскій языкъ здѣсь процвѣталъ: на немъ излагались всѣ

---

[1]) *Соловьевъ*, т. XV, стр. 117.

науки, кромѣ славянской грамматики и православнаго катихизиса; на немъ писались ученическія сочиненія, производились диспуты.

Латинскій языкъ былъ обязателенъ въ разговорахъ внѣклассныхъ[1]). Существовали особые листки (calculi), вложенные въ деревянные футляры. На такомъ листкѣ записывалось имя ученика, который въ разговорѣ по-латыни ошибался или употреблялъ хотя одно слово не латинское. Этотъ листокъ оставался у того, кто провинился, до тѣхъ поръ, пока ему не удавалось передать его другому, пойманному въ промахѣ. Особенно было плохо тому, у кого этотъ листокъ оставался на всю ночь: тогда на листкѣ отмѣчалось: «pernoctavit apud dominum N», и злосчастный «dominus» подвергался строгому наказанію. Вторымъ по важности считался славянскій языкъ; на низшей степени былъ греческій языкъ. На латинскомъ языкѣ дѣлались очень часто упражненія (occupationes). На многихъ письменныхъ работахъ ученики дѣлали надписи: «de erratis», «de calligraphia», «de diligentia». Это значило, что ученикъ хочетъ превзойти кого-либо изъ своихъ товарищей въ правописаніи или прилежаніи и занять лучшее мѣсто въ классѣ. Особенно характерны надписи: «de pane», «candella», «indusio», «calceis», и т. п. Эти слова заставляли бѣдняковъ надписывать нужда въ хлѣбѣ, рубашкѣ или обуви. Если работа съ подобной надписью была хороша, преподаватель въ пользу автора взыскивалъ требуемое съ учениковъ достаточныхъ, но лѣнивыхъ и безуспѣшныхъ. Для спрашиванія уроковъ назначались изъ учениковъ старшіе (auditores), которые отмѣчали степень знанія подчиненныхъ имъ учениковъ въ особые списки (нотаты). По субботамъ производилась расправа съ лѣнивыми. Въ классахъ сидѣли по успѣхамъ: лучшіе занимали передній столъ, который назывался «senatus». Изъ приведеннаго видно, что іезуитская система воспитанія, основанная главнымъ образомъ на возбужденіи соревнованія, сильно отразилась на характерѣ воспитанія въ Кіевской академіи. Во всѣхъ главныхъ чертахъ Московская академія сходилась съ Кіевской. Въ исторіи первой находимъ

---

[1]) Макарій Булгаковъ. Исторія Кіевской Духовной Академіи, стр. 59 и 75.

нѣкоторыя подробности относительно преподаванія. Въ низшемъ классѣ (или школѣ, какъ обыкновенно тогда говорилось) учили славяно-русскому языку—это была приготовительная школа. Учителемъ ея обыкновенно назначался студентъ богословія или философіи. Въ этомъ классѣ обучались азбукѣ, часослову, псалтыри и письму. Этотъ классъ былъ самый многолюдный. Во второмъ классѣ, или школѣ (фара, или аналогія), учили читать и писать по-латыни. Третій классъ (инфима) занимался изученіемъ первыхъ грамматическихъ правилъ славяно-русскаго и латинскаго языковъ. Учитель слѣдующаго класса (грамматика) продолжалъ преподавать первую часть латинской грамматики и всю славянскую. Духовный Регламентъ требовалъ, чтобы при переводахъ брались такія статьи, которыя могли бы дать понятіе ученикамъ о географіи и исторіи. Въ грамматическомъ же классѣ начинали преподаваніе ученія катехизическаго и ариѳметики. Затѣмъ слѣдовалъ высшій грамматическій классъ (синтаксима); здѣсь преподавался синтаксисъ латинскій, и продолжалось изученіе катихизиса, ариѳметики и географіи съ исторіей (при переводахъ съ латинскаго языка). Закончивши здѣсь грамматику, ученики переходили въ слѣдующіе классы: піитику, потомъ риторику. Въ обоихъ этихъ классахъ ученики должны были дѣлать очень часто практическія упражненія. Затѣмъ слѣдовали курсы философскій и богословскій; въ первомъ префектъ академіи училъ логикѣ, физикѣ, метафизикѣ и политикѣ, а во второмъ—ректоръ преподавалъ богословіе [1]). Курсъ богословія продолжался четыре года, философіи—два, піитики и синтаксимы—по одному; въ прочихъ школахъ могли переходить изъ низшихъ въ высшіе черезъ полгода или по прошествіи трети. Ломоносовъ, какъ извѣстно, прошелъ въ одинъ годъ три класса. Можно также было и сидѣть по нѣсколько лѣтъ въ одномъ классѣ: были личности, которыя кончали курсъ черезъ 20 лѣтъ послѣ поступленія; и потому нерѣдко случалось, что студенты богословія при окончаніи курса имѣли по 35 лѣтъ и болѣе. Относительно классной жизни здѣсь находимъ такой же порядокъ, какъ и въ Кіевской академіи: тѣ же,

---

[1]) *Смирновъ.* Исторія Моск. Дух. Академіи, стр. 109.

аудиторы, нотаты, непремѣнные разговоры на латинскомъ языкѣ, тѣ же occupationes и диспуты философовъ и богослововъ. И здѣсь схоластика господствовала во всей силѣ, пріучая умъ къ утонченнымъ и безполезнымъ изслѣдованіямъ. Для рѣшенія задавались по богословію, напримѣръ, такіе вопросы: гдѣ сотворены ангелы? могутъ ли они приводить въ движеніе себя и другія тѣла? какъ они мыслятъ и понимаютъ,—посредствомъ соединенія, различенія или какъ-нибудь иначе? какимъ образомъ они сообщаютъ другъ другу свои мысли? сколь великое по объему мѣсто можетъ занимать ангелъ? и т. п. [1]). Разборы подобныхъ вопросовъ должны были дѣлаться по одному и тому же, заранѣе данному, рецепту. Методъ въ изложеніи наукъ философскихъ тоже схоластическій: форма господствуетъ надъ содержаніемъ. Болѣе вниманія обращается на то, чтобы доказательства были построены по формѣ правильно, по извѣстной программѣ. Схоластика не дѣлала особеннаго различія между главными вопросами науки и второстепенными; чѣмъ вопросъ былъ замысловатѣе, чѣмъ болѣе давалъ возможности выказать діалектическую тонкость ума, тѣмъ онъ долженъ былъ болѣе нравиться истому схоласту. Систематика доведена была до крайности; содержаніе науки было разобщено на мельчайшіе отдѣлы и подраздѣленія. Расчлененная до послѣдней степени наука мало дѣйствовала на умъ, но крайне бременила память. Особенно въ этомъ отношеніи страдала схоластическая логика. Въ основаніи философскаго преподаванія лежали сочиненія Аристотеля въ разработкѣ средневѣковыхъ схоластовъ. Читались: физика (умозрительная), метафизика, психологія и ѳика. Физика разсуждала, между прочимъ, о дѣйствующей причинѣ сотворенной и несотворенной, о томъ, какъ Богъ вступаетъ въ сношеніе съ тварями, о твореніи, сохраненіи, о причинахъ формальной и конечной и т. п. Въ психологіи разрѣшались вопросы въ родѣ слѣдующихъ: отчего у стариковъ выпадаютъ волосы, отчего у женщинъ не растетъ борода и проч. [2]). Риторика словно старалась сдѣлать излишнимъ талантъ. Она не была изложеніемъ законовъ краснорѣчія,

---

[1]) Ibid., стр. 144.

[2]) Ibid., стр. 165,

научнымъ образомъ выведенныхъ изъ лучшихъ образцовъ, а задавалась фальшивой цѣлью научить краснорѣчію, и потому обращалась въ схоластическіе рецепты, по которымъ можно было составлять рѣчи. Кромѣ образцовъ упражненій всякаго рода, ученики должны были заучивать наборъ словъ и выраженій, относящихся къ украшенію рѣчи, должны были знать множество оборотовъ и все болѣе изъ миѳологіи древнихъ. Заучивались списки словъ, содержащіе имена существительныя и прилагательныя, служащія къ похвалѣ или порицанію (nomina laudis et vituperii). Преподаются правила, какъ похвалить цѣлую область, городъ, зданіе, садъ, растеніе и т. п. Заучивши всѣ эти правила, не трудно было и самому безталанному человѣку написать рѣчь, которая была, по его мнѣнію, правильна, а слѣдовательно и хороша. Подобная риторика содѣйствовала обилію бездарныхъ, дѣланныхъ рѣчей. Піитика и грамматика также представляли собранія правилъ, которыя касались внѣшней формы стихосложенія и языка и должны были также усваиваться памятью. Схоластическій характеръ преподаванія, какъ извѣстно, почти до нашихъ временъ держался въ духовныхъ учебныхъ заведеніяхъ, хотя, конечно, въ меньшей степени. Люди богато одаренные, выходили изъ подобныхъ школъ съ сильно развитыми діалектическими способностями отъ безпрестанныхъ умозрительныхъ упражненій, съ привычкой къ громадному труду, хотя бы и сухому, и скучному, и когда случайно наталкивались на настоящую науку, то являлись въ ней замѣчательными дѣятелями. Но такихъ были десятки; сотни же, менѣе одаренныхъ, тупѣли и гибли безвозвратно, утративъ всякій умственный интересъ, и вынесли изъ школы только привычку умствовать да витійствовать. При всѣхъ неблагопріятныхъ условіяхъ изъ академіи вышло немало полезныхъ дѣятелей для церкви и государства. Особенно важно было то, что въ академіяхъ давался ключь къ наукѣ того времени—знаніе латинскаго языка. Тогда, какъ извѣстно, ученые трактаты писались преимущественно на латинскомъ языкѣ. Большинство учениковъ, не доходя до философіи, выходило изъ академіи и поступало въ другія спеціальныя заведенія, основанныя Петромъ. Но съ другой стороны много людей малоспособныхъ, Кутейкиныхъ, убоявшихся бездны

премудрости, выходило изъ грамматическихъ или риторическихъ классовъ и поступало въ наставники низшихъ школъ, учрежденныхъ при Петрѣ, и здѣсь они приносили значительную долю вреда учащимся своими способами преподаванія и принизили въ глазахъ общества на долгое время званіе учителя.

Петръ заботился о томъ, чтобы въ академію былъ открытъ доступъ всѣмъ желающимъ учиться, чтобы не старались ограничиваться извѣстнымъ числомъ [1]). Желающихъ занять церковнослужительскія мѣста Петръ обязывалъ обучаться не только въ низшихъ классахъ, но и въ высшихъ латинскихъ или греческихъ школахъ. Кто же не выполнялъ этихъ требованій, тотъ не могъ получить мѣста священника или дьякона, не могъ поступить и въ подьячіе: ему предоставлялся только солдатскій чинъ (по указу 1708 г. Генваря 15 и 1710 г.) [2]). Особенно важенъ въ исторіи духовнаго образованія Духовный Регламентъ (1721 г. Генваря 25). Здѣсь во главѣ объ епископахъ выражено желаніе, чтобы всякій епископъ имѣлъ при своемъ домѣ школу для дѣтей священническихъ, или и другихъ, предназначенныхъ въ священничество. Требуется, чтобы учитель училъ здѣсь «не токмо чисто, ясно и точно въ книгахъ честь (что хотя нужное, обаче еще недовольное дѣло), но училъ бы честь и разумѣть». Епископъ, который поставилъ бы въ священничество или въ монашескую степень неученаго, грозило наказаніе по опредѣленію Синода. Чтобы родители не роптали за издержки на обученіе дѣтей (плата за ученіе, за книги, за содержаніе дѣтей вдали отъ дому), опредѣлялось, «чтобы ученики и кормлены и учены были даромъ (туне) и на готовыхъ книгахъ епископскихъ». На прокормленіе учениковъ обязаны были монастыри присылать $^{1}/_{20}$ часть получаемаго ими хлѣба. Регламентъ этимъ не ограничивался, но выражалъ желаніе, чтобы преподаваніе по мѣрѣ возможности расширялось. По программѣ, предъявленной Регламентомъ, весь кругъ преподаванія въ полномъ его видѣ долженъ былъ оканчиваться въ 8 лѣтъ и представлялъ въ сокращенномъ видѣ все то, что проходилось въ Московской академіи. Характерно наставленіе Регла-

---

[1]) Полн. собр. законовъ, т. IV, ст. 1870.

[2]) Ibid., т. IV, ст. 2186 и 2308.

мента относительно испытанія желающихъ поступить въ эти заведенія. Требовалось испытать память и остроуміе держащаго экзаменъ, и если оказывался весьма тупъ, то не принимать въ академію, потому что напрасно лѣта потеряетъ, не научится ничему и о себѣ возмечтаетъ, что онъ мудрый, «отъ таковыхъ», говоритъ Регламентъ, «нѣсть горшихъ бездѣльниковъ». А чтобы кто-нибудь изъ испытуемыхъ не прикидывался тупымъ, «желая отпуску въ домъ», какъ то дѣлаютъ другіе, притворяясь немощными, чтобы отбыть отъ солдатства, то испытанію ума положить цѣлый годъ.

Задавшись слишкомъ большой задачей, Регламентъ, однако, прибавляетъ, что необходимо, чтобы былъ при академіи, «или въ началѣ и безъ академіи», семинаріумъ для ученія и воспитанія дѣтей. Ученики въ этихъ семинаріяхъ, по Регламенту, должны были содержаться подъ строгимъ надзоромъ. Отпуски были очень рѣдки и то съ большими предосторожностями: «До трехъ лѣтъ по приходѣ всякаго въ семинарію не испускать никуда, а и по третьемъ году не больше дважды въ годъ позволять выйти въ гости къ родителямъ или сродникамъ». При этомъ питомцевъ должны были сопровождать особые надзиратели (инспекторы). Такимъ образомъ, въ Регламентѣ является мысль объ учрежденіи семинарій, какъ подготовительныхъ къ академіи училищъ, въ видѣ закрытыхъ учебно-воспитательныхъ заведеній. Но мысль устроить академіи или даже низшія училища, но съ опредѣленнымъ и законченнымъ курсомъ, была неосуществима по недостатку учителей. Это видно изъ указа 1722 г. мая 31, въ которомъ отмѣняются, между прочимъ, постановленія 1714, 1716 и 1720 годовъ, опредѣлявшія, чтобы дѣти духовнаго званія были опредѣляемы въ ариѳметическія школы. Теперь было указано учить этихъ дѣтей въ архіерейскихъ школахъ. Въ этомъ указѣ сознается невозможность выполнить во всей полнотѣ то, что требовалъ Духовный Регламентъ, по недостатку учителей («за скудостью довольныхъ къ сему учителей»); и поэтому указывается учить въ архіерейскихъ школахъ дѣтей, предназначаемыхъ въ духовное званіе («въ надежду священства опредѣленныхъ»), читать и писать; при этомъ указывалось, чтобы ученики изучали буквари и славянскія грамматики. Опять повторялось, что учить

должно «не только чисто, ясно и точно по книгамъ читать, но и разумѣть»; затѣмъ указъ прибавляетъ, чтобы учителя старались ученикамъ «оные буквари въ твердую память положить, дабы изустно читать могли; и какъ уже тѣхъ букварей совершенно они изучатся и писать понавыкнутъ, тогда начинать имъ во обученіе словенскую грамматику, какъ уже въ Новгородской епархіи такое въ школахъ и букварное тверженіе и грамматическое ученіе, не точію при архіерейскомъ домѣ въ великомъ Новѣ-городѣ, но и въ прочихъ городахъ и уѣздахъ дѣйствительно является». Наконецъ, указъ предписываетъ усердно радѣть о преподаваніи ариѳметики и нужнѣйшей части геометріи, «дабы они (ученики) обоихъ вышеозначенныхъ и церкви и гражданству потребныхъ наукъ были искусны». Такимъ образомъ, мы видимъ, что этотъ указъ представляетъ требованія, гораздо болѣе исполнимыя, чѣмъ предъявленныя Духовнымъ Регламентомъ. Заботы правительства объ образованіи духовенства, какъ видно, не находили большаго сочувствія въ духовной средѣ, потому что указъ 1723 г. сентября 1 говоритъ: «Набирать въ школы всѣхъ тѣхъ, которые учиться могутъ; и которые въ ученіи быть не похотятъ, тѣхъ имать въ школы и неволею и учить ихъ къ надеждѣ лучшаго священства».

Изъ приведенныхъ указовъ видно, что въ законодательныхъ мѣрахъ относительно распространенія образованія въ русскомъ духовенствѣ недостатка не было. Но эти мѣры встрѣчали на практикѣ сильныя затрудненія; мало было средствъ, учителей, мало было охотниковъ посылать своихъ дѣтей въ школы. Законодательная власть должна была все болѣе и болѣе ограничивать свои требованія, съ другой стороны — давать всякія льготы: даровое обученіе и содержаніе, освобожденіе отъ повинностей и пр. И все-таки приходилось приказывать, чтобы силою брали учениковъ въ школы («имать неволею»). Но какъ ни противилась дѣйствительность намѣреніямъ Петра, указы его все-таки сдѣлали очень много для образованія духовенства. Въ 1727 г. іюля 14-го Верховный тайный совѣтъ потребовалъ отъ Синода свѣдѣній о школахъ, которыя по Духовному Регламенту должны были существовать во всѣхъ епархіяхъ. Изъ представленныхъ по этому требованію свѣдѣній изъ 25 епархій видно, что большинство школъ

было устроено въ двадцатыхъ годахъ послѣ обнародованія Духовнаго Регламента и указовъ Петра. Въ нѣкоторыхъ мѣстахъ не явилось училищъ за «неимуществомъ монастырей», за «скудностью епархій» и за недостаткомъ учителей (Крутицкая, Переяславская, Астраханская и Воронежская епархіи). Въ другихъ епархіяхъ по смерти Петра школы стали закрываться и ученики распускались по домамъ, главнымъ образомъ, по недостатку содержанія и учителей (Ростовская, Вологодская, Суздальская епархіи). Въ Ростовской епархіи, распуская учениковъ, брали съ родителей ихъ обязательства (сказки), «дабы родители обучали сыновей своихъ показаннымъ наукамъ въ домѣхъ своихъ» [1]).

Большинство архіерейскихъ школъ по объему преподаванія ограничивалось только первоначальнымъ обученіемъ, т. е. были только славяно-русскіе классы, гдѣ учили читать, писать, изучали букварь, часословъ, псалтырь. Въ немногихъ школахъ доходили до грамматики. Это зависѣло отъ наставниковъ: если попадались изъ нихъ люди свѣдущіе, если учениковъ было много, и находились изъ нихъ охотники продолжать многотрудное ученіе, то шло преподаваніе и дальше. Учителя, какъ мы уже сказали, являлись изъ академій Кіевской и Московской. Кончавшіе въ нихъ полный курсъ могли занять преподавательскія мѣста въ самыхъ академіяхъ. Что же касается иногородныхъ семинарій, то туда поступали дошедшіе до философіи или даже до риторики [2]). Въ лучшемъ положеніи по количеству учениковъ и по объему преподаванія, послѣ Кіева и Москвы, находились школы въ Бѣлоградской, Черниговской, Новгородской и Нижегородской епархіяхъ. Въ первый курсъ преподаванія доходилъ даже до философіи, въ остальныхъ—до риторики. Хотя далеко не вполнѣ осуществилась мысль Петра: не при всѣхъ епископахъ находились школы; возникшія школы далеко не достигали того, чего желалъ онъ, но тѣмъ не менѣе начало было положено. Преемникамъ Петра оставалось только довершить то, что онъ началъ. Все, что было сдѣлано Петромъ для образованія духовенства, показываетъ, что онъ вполнѣ со-

---

[1]) Пекарскій, т. I, стр. 109 и слѣд.

[2]) Смирновъ, стр. 227.

знавалъ необходимость поднять умственный и нравственный уровень духовенства. Религіозное чувство, столь необходимое для нравственнаго благосостоянія народа, начинало уже глохнуть подъ внѣшними наростами. Суевѣріе и фанатизмъ развивались очень легко на почвѣ невѣжества. Надо было положить этому предѣлъ. Но духовныя училища съ ихъ учебнымъ строемъ по идеѣ принадлежатъ до-петровскому времени. Петръ только способствовалъ осуществленію этой идеи на дѣлѣ.

Совершенно новымъ дѣломъ, небывалымъ до Петра, были свѣтскія спеціальныя училища. Первымъ изъ нихъ является математическая, или навигаторская школа. Извѣстна страсть Петра къ морскому дѣлу. Сознавая необходимость флота для Россіи, онъ почти исключительно съ цѣлью познакомиться съ кораблестроеніемъ и мореплаваніемъ отправился въ свое первое заграничное путешествіе. Понятно, почему и первымъ спеціальнымъ училищемъ является морское, гдѣ водворяется математика.

Она до Петра вовсе не была изучаема въ Россіи. Иностранцы, посѣщавшіе наше отечество до XVIII вѣка, говорятъ, что русскіе были совсѣмъ несвѣдущи въ математикѣ. Существованіе двухъ-трехъ рукописей съ математическимъ содержаніемъ не можетъ служить опроверженіемъ высказанному положенію. Есть свѣдѣнія, которыя показываютъ, что на математическія книги смотрѣли даже съ суевѣрнымъ страхомъ. Это объясняется тѣмъ, что на Русь заходили книги астрологическія, предсказывающія будущее, повидимому, на основаніи математическихъ выкладокъ. Въ спискѣ книгъ, которыми Стоглавъ запрещалъ заниматься, встрѣчаются: Остромія (астрономія), зодѣи, звѣздочетьи и т. д. Подобныя книги, не имѣя научнаго основанія и заключая въ себѣ толкованіе будущей судьбы, различныя примѣты, откровенія будущаго, основанныя будто бы на вычисленіяхъ, дѣйствительно, могли содѣйствовать развитію суевѣрій. При крайнемъ умственномъ невѣжествѣ, смѣшивая настоящія математическія книги съ вышеприведенными, стали смотрѣть на занятіе математикой, какъ на чернокнижье, волшебство. Хотя русскіе могли бы задолго до Петра сознать всю практическую пользу математики: зодчіе, литейщики, размыслы (инженеры),

какъ извѣстно, задолго до Петра стали призываться въ Россію; русскіе, по крайней мѣрѣ, стоявшіе близко къ этимъ мастерамъ, не могли не знать, что математика необходима для этихъ людей. Но суевѣріе и религіозная нетерпимость не позволяли русскимъ учиться у иностранцевъ. Съ другой стороны есть основаніе думать, что и нѣкоторые правители, даже призывавшіе иностранцевъ, не особенно желали, чтобы математическія знанія распространялись въ народѣ. Маскѣвичъ, ведшій свой дневникъ съ 1594 г. по 1621 г., разсказываетъ слѣдующій случай: «Бояринъ Головинъ разсказывалъ мнѣ, что одинъ изъ нашихъ (польскихъ) купцовъ, пользовавшихся правомъ пріѣзжать въ Россію съ товарами, привезъ съ собою въ Москву кипу календарей; царь (Іоаннъ IV), узнавъ о томъ, велѣлъ часть этихъ книгъ принести къ себѣ. Русскимъ онѣ казались очень мудреными; самъ царь не понималъ въ нихъ ни слова; посему, опасаясь, чтобы народъ не научился такой премудрости, приказалъ всѣ календари забрать во дворецъ, купцу заплатить, сколько потребовалъ, а книги сжечь...» [1]).

До нашего времени дошли народныя легенды о Брюсѣ и Сухаревой башнѣ, куда въ 1702 году было переведено математическое, или навигаціонное училище, учрежденное въ Москвѣ въ 1699 г. Въ глазахъ суевѣрнаго народа Сухарева башня была хранилищемъ всякаго волшебства: отсюда произошли преданія о Брюсѣ, который здѣсь добывалъ свой элексиръ безсмертія, о черной книгѣ, которая хранилась въ башнѣ, оберегаемая 12-ю духами, и впослѣдствіи была задѣлана въ стѣну, заколоченную алтынными гвоздями, и т. п. [2]).

Устройство навигаціонной школы было поручено англичанину Фарварсону. Онъ былъ вызванъ въ Россію Петромъ въ 1698 году изъ Абердинскаго университета, гдѣ былъ профессоромъ. Даже въ оффиціальныхъ бумагахъ сохранилось извѣстіе о значеніи этого англичанина въ исторіи русскаго просвѣщенія и о томъ, что съ помощью его «первое обученіе математики въ Россіи введено, и едва ли не всѣ при флотѣ (писано въ 1737 г.) россійскіе подданные, отъ высшихъ и до низшихъ, къ морепла-

---

[1]) Сказанія современниковъ о Дмитріи Самозванцѣ, т. V, стр 67.

[2]) Моск. Вѣдомости, 1857. № 68.

ванію въ навигацкихъ наукахъ обучены» [1]). Содержалась эта школа на деньги, взимаемыя съ царедворцевъ [2]). Въ преподаваніи Фарварсону помогали два его соотечественника, Стефанъ Гвинъ и Ричардъ Грейсъ. Въ числѣ преподавателей находился и извѣстный Леонтій Магницкій, составитель первой печатной ариѳметики на славяно-русскомъ языкѣ. Въ это училище велѣно было принимать дѣтей дворянскихъ и другихъ чиновъ отъ 12 до 17 лѣтъ; но потомъ, такъ какъ учениковъ требуемыхъ лѣтъ являлось мало, то стали принимать и двадцатилѣтнихъ. Школа эта находилась въ вѣдѣніи Оружейной палаты, т. е. адмирала Головина и дьяка Курбатова. Отъ 1703 г. сохранилось письмо послѣдняго о состояніи школы, въ которомъ онъ жалуется, что англичане учатъ ихъ (учениковъ) чиновно, а когда временемъ и загуляются или, по своему обыкновенію, почасту и долго проспятъ. Въ концѣ письма находимъ: «учители учатъ нерадѣтельно, а ежели бы не опасались Магницкаго, многое бы у нихъ было продолженіе, для того, что которые учатся остропонятно, тѣхъ бранятъ и велятъ дожидаться меньшихъ» [3]). Впрочемъ, эти укоры относятся только къ помощникамъ Фарварсона. Объ этой же школѣ упоминается въ письмѣ Гюйссена къ Лейбницу 23-го декабря 1703 г.: «Его Величество держитъ здѣсь въ отличномъ дворцѣ нѣсколько англичанъ, которые обучаютъ ежедневно математикѣ и навигаціи двѣсти или триста человѣкъ; мало того, что царь хорошо платитъ учителямъ, но и всякій ученикъ, молодой или старый, получаетъ въ день по десяти копѣекъ и больше, и послѣ двухъ или трехъ лѣтъ по окончаніи курса нѣсколько сотъ рублей и должность во флотѣ» [4]). Въ Вѣдомостяхъ, изданныхъ въ Москвѣ 2 января 1703 г., сказано: «Въ Математической Штюрманской школѣ болѣе 300 человѣкъ и добре науку пріемлетъ». Тотъ же Курбатовъ пишетъ про математическія школы въ томъ же году: «Нынѣ многіе изъ всякихъ чиновъ и прожиточные люди припознали тоя науки сладость, отдаютъ въ тѣ школы дѣтей своихъ, а иные и сами недоросли и рейторскія дѣти и мо-

---

[1]) Пекарскій, т. I, 122. Устряловъ, III, 101.

[2]) Пол. Собр. Зак., IV, 2542.

[3]) Соловьевъ, XV, 99-100.

[4]) Герье. 55.

лодые изъ приказовъ подьячіе приходятъ съ охотою немалою». Если «и припознали сладость науки», какъ пишетъ Курбатовъ, то не съ самаго начала. Высшее сословіе отдавало своихъ дѣтей въ эту школу весьма неохотно: трудность ученія при суровости воспитательныхъ мѣръ, боязнь опасной морской службы, наконецъ, вѣроятно, и суевѣрное отвращеніе къ математикѣ, наукѣ заморской, небывалой на Руси въ благочестивыя старыя времена, заставляли многихъ смотрѣть недоброжелательно на эту школу. Но Петръ, не любившій противорѣчій, не останавливался предъ крутыми мѣрами и бывалъ иногда строгъ до жестокости: говорятъ, онъ посылалъ уклоняющихся отъ ученія на Сухаревой башнѣ дворянъ въ Петербургъ, гдѣ заставлялъ ихъ на Мойкѣ вколачивать сваи [1]).

Въ 1715 г., 1 октября, была учреждена въ Петербургѣ Морская академія для обученія гардемариновъ, набранныхъ изъ молодыхъ шляхетскихъ дѣтей. Для академіи велѣно было отдать дворъ Кикина близъ Адмиралтейства и пристроить къ нему, сколько надо, новыхъ палатъ. Въ этой академіи Петръ указалъ учить навигаціи и сухопутному солдатскому артикулу. Для преподаванія опредѣлено нѣсколько человѣкъ англичанъ (переведенныхъ изъ Москвы), также и изъ русскихъ первыхъ навигаторовъ, которые учились прежде въ Московскомъ Навигаторскомъ училищѣ [2]). Для Морской академіи самъ Петръ опредѣлилъ такую программу. «Учить дѣтей: 1) ариѳметикѣ, 2) геометріи, 3) фехтъ или пріемы ружья, 4) артиллеріи, 5) навигаціи, 6) фортификаціи, 7) географіи, 8) знанію членовъ корабельнаго гола (кузова) и такелажа, 9) рисованью» [3]).

При адмиралтействѣ находились, конечно, немало всякихъ мастеровыхъ. Петръ обратилъ вниманіе и на ихъ дѣтей и повелѣлъ ихъ «обучать грамматикѣ (грамотѣ), цифири и платъ-геометріи, дабы потомъ могли добрыми мастеровыми быть. Для чего особливую школу имѣть» [4]).

---

[1]) Моск. Вѣдомости 1857 г., № 68.

[2]) Журналъ или поденная записка государя императора Петра В. 1770 г., 2 ч. стр. 2. Полн. Собр. Зак., 2973.

[3]) Полн. Собр. Зак., 3276 и 3973. Регламентъ Адм. и верфи.

[4]) См. Регламентъ Адм. и верфи.

Петръ положилъ основаніе и изученію медицины, которая, какъ извѣстно, находилась въ такомъ же положеніи въ до-петровской Руси, какъ и математика. По повелѣнію государя, въ 1706 г., въ Москвѣ, на Яузѣ, основанъ первый военный госпиталь и при немъ хирургическая школа. Основателемъ и распорядителемъ ея былъ докторъ Николай Бидлоо. Изъ прошенія его, писаннаго въ 1712 г., видно отчасти положеніе этой школы. «Въ семъ госпиталѣ благоволили Ваше Величество, чтобъ я сего (русскаго) народа нѣсколько младыхъ людей, которые голландскаго и латинскаго языка искусны были, хирургіи по основанію анатомическому научилъ...» Далѣе Бидлоо говоритъ, что студенты подъ его руководствомъ учились «анатоміи, хирургіи и искусству травъ. И въ семъ мню, что они во время отъ четырехъ до пяти лѣтъ толико въ анатоміи и хирургіи обыкли, что я лучшихъ изъ сихъ студентовъ Вашего Царскаго Величества освященной особѣ или лучшимъ господамъ рекомендовать не стыжусь, ибо они не токмо имѣютъ знанія одной или другой болѣзни, которая на тѣлѣ приключается и къ чину хирурга надлежитъ, но и генеральное искусство о всѣхъ тѣхъ болѣзняхъ отъ главы и даже до ногъ съ подлиннымъ и обыкновеннымъ обученіемъ, како ихъ лечить...» Затѣмъ въ припискѣ говоритъ: «Взялъ я въ разныхъ годѣхъ и числахъ 50 человѣкъ для науки хирургической, которыхъ 33 осталось, 6 умерло, 8 сбѣжали, 2 по указу въ школу взяты, 1 за невоздержаніе отданъ въ солдаты» [1]). Указомъ 1719 г. 23 мая повелѣвалось изъ школъ учениковъ, знающихъ латинскій и нѣмецкій языки, отослать 30 человѣкъ къ доктору Блументросту для наученія медицины [2]). Въ Регламентѣ Адмиралтейства и верфи указано «чинить часто разобраніе анатомическимъ тѣламъ человѣческимъ, при чемъ лѣкари, гезели (помощники лѣкарскіе) и ученики должны быть, которымъ долженъ толковать (преподаватель) о всѣхъ членахъ и болѣзняхъ и о лѣкарствахъ пристойныхъ... а особливо которыя болѣзни будутъ странныя отнюдь не пропускать безъ анатоміи». Самъ Петръ, какъ извѣстно, имѣлъ свѣдѣнія въ анатоміи и, понимая

---

[1]) Пекарскій, I. 132.
[2]) П. С. З., V, 3375.

важное значеніе ея, часто посѣщалъ во время заграничныхъ путешествій анатомическіе театры. Въ 1721 году 10 ноября послѣдовалъ именной указъ объ учрежденіи школы для обученія подьячихъ ариѳметикѣ и письмоводству: «учинить школу, гдѣ учить подьячихъ ихъ дѣлу, а именно цифири, и какъ держать книги (бухгалтеріи), ко всякому дѣлу пристойныя, и кто тому не выучится, къ дѣламъ не употреблять; къ сему ученью опредѣлить, а именно ариѳметику, формъ книгамъ, табели, стиль письма и прочее, что доброму подьячему надлежитъ, куда бы приказные люди дѣтей своихъ повинны были отдавать, также изъ стороны кто похочетъ быть приказнымъ» [1]). Въ 1721 г. учреждена была должность герольдмейстерская. Герольдмейстеръ долженъ былъ имѣть списки дворянъ: 1) кто у дѣлъ какихъ и гдѣ, 2) кто безъ дѣлъ и 3) дѣтей ихъ, которыя еще не въ возрастѣ. Ему вмѣнялось также въ обязанность устроить школу. Вотъ какъ выражена мысль Петра о ней: ««Понеже у насъ ученіе не гораздо вкоренилось, такожъ и въ гражданскихъ дѣлахъ, а особливо въ экономическихъ дѣлахъ, почитай, что ничего нѣтъ: того ради, пока академіи исправятся, чтобъ краткую школу сдѣлать и ему (герольдмейстеру) вручить, дабы отъ всякой знатной и среднихъ дворянскихъ фамилій обучать экономіи и гражданству; такожъ смотрѣть ему, дабы въ гражданствѣ болѣе того отъ каждой фамиліи не было, дабы служилыхъ на землѣ и морѣ не оскудить» [2]). Изъ этихъ словъ, хотя и не вполнѣ ясныхъ, видно сознаніе Петра въ необходимости подготовленія къ гражданской службѣ. Въ то же время онъ опасался, чтобы проектируемая школа не привлекла слишкомъ много боярскихъ и дворянскихъ дѣтей въ ущербъ военной службѣ. Потребность государства въ людяхъ и знаніяхъ возрастала годъ отъ году; но и тѣхъ, и другихъ было немного: приходилось позаботиться, чтобы, по крайней мѣрѣ, эти силы были распредѣлены равномѣрно по всѣмъ государственнымъ учрежденіямъ.

Изъ спеціальныхъ заведеній упомянемъ еще объ инженерной школѣ. Она содержалась въ Москвѣ съ 1712 года. Математика,

---

[1]) П. С. З., V, 3845.

[2]) Соловьевъ, 18 т., 138.

безъ сомнѣнія, занимала въ ней главное мѣсто. Петръ съ 1712 г. приказалъ: «Школу инженерную умножить, а именно сыскать мастера изъ русскихъ, который бы училъ цифири или на башню (Сухареву) для сего ученія посылать, а когда ариѳметику скончатъ, учить геометрію столько, сколько до инженерства надлежитъ, а потомъ отдавать инженеру учить фортификацію и держать всегда полное число сто человѣкъ или полтораста, изъ которыхъ, чтобъ двѣ трети было изъ дворянскихъ дѣтей». Этотъ указъ не былъ исполненъ, и въ 1713 году послѣдовалъ другой, чтобы всѣхъ учениковъ было сто человѣкъ.

Заботясь о спеціальныхъ училищахъ, Петръ, конечно, скоро могъ замѣтить недостатокъ подготовительныхъ къ нимъ школъ. Кромѣ того, и то обстоятельство, что въ провинціи не было вовсе свѣтскихъ школъ, не могло не броситься въ глаза. Уже съ 1714 года Петръ заботится объ открытіи подготовительныхъ общественныхъ школъ. Эти школы имѣютъ характеръ общеобразовательныхъ училищъ. Въ 1714 г. 28 февраля послѣдовалъ указъ: «Во всѣхъ губерніяхъ, дворянскихъ и приказнаго чина дьячихъ и подьяческихъ дѣтей, отъ десяти до пятнадцати лѣтъ, опричь однодворцевъ, учить цифири и нѣкоторую часть геометріи, и для того ученія послать математическихъ школъ учениковъ по нѣскольку человѣкъ въ губернію къ архіереямъ и въ знатные монастыри, и въ архіерейскихъ домѣхъ и монастырѣхъ отвесть имъ школы, и во время того ученія тѣмъ учителямъ давать кормовыхъ по 3 алтына по двѣ деньги на день, изъ губернскихъ доходовъ, которые по именному Е. И. В-ва указу отставлены, а съ тѣхъ учениковъ имъ себѣ отнюдь ничего не имать, а какъ ту науку тѣ ихъ ученики выучатъ совершенно, и въ то время давать имъ свидѣтельствованныя письма за своею рукою, и во время того отпуску съ тѣхъ учениковъ за то ученіе имать имъ себѣ по рублю съ человѣка; а безъ такихъ свидѣтельствованныхъ писемъ жениться ихъ не допускать и вѣнечныхъ памятей не давать» [1]).

Указомъ 1716 года 18 января подтверждается предыдущій указъ о цифирныхъ школахъ. Но встрѣчается и нѣкоторое измѣ-

---

[1]) П. С. З., V, 2777.

ненiе: «Повелѣвается обучать дьячихъ, подьячихъ и всякаго чина дѣтей, окромѣ дворянскихъ». Можетъ быть, это измѣненiе вызвано было указомъ 1715 г. 20 декабря о высылкѣ знатныхъ дворянскихъ дѣтей въ Санктъпетербургскую школу. Несмотря на повторенiе указа о цифирныхъ школахъ, на практикѣ дѣло шло очень медленно впередъ: въ 1719 г. Скорняковъ-Писаревъ, вѣдѣнiю котораго были подчинены школы Псковская, Новгородская, Ярославская, Вологодская и Московская, доносилъ, что «во оныя школы (кромѣ одной Ярославской) въ высылкѣ учениковъ и во ученiи никого не было». Высылка дѣтей въ школы, дѣйствительно, для многихъ была крайне затруднительна и составляла тѣмъ болѣе тяжелую повинность, чѣмъ менѣе было сознанiе пользы школьнаго обученiя. Посадскiе люди (Каргопольцы, Устюжане, Вологжане, Калужане и др.) подали въ 1720 г. въ сенатъ челобитье, въ которомъ жаловались, что ихъ принуждаютъ высылать дѣтей изъ Каргополя въ Новгородъ, изъ Устюга въ Вологду, изъ Калуги въ Москву, и принуждаютъ силою держать ослушниковъ въ тюрьмахъ и за карауломъ, тогда какъ дѣти ихъ отъ десяти до пятнадцати лѣтъ обучаются купечеству и вступаютъ въ торговые промыслы, сидятъ въ рядахъ за товарами, многiе изъ нихъ съ отцами и братьями ѣздятъ въ дальнiе города для торговли. Если же дѣтей ихъ, купцовъ, будутъ брать въ школы, то они отъ своихъ промысловъ отстанутъ. Затѣмъ челобитчики просятъ, чтобы дѣтей отъ нихъ не отбирали въ школы, чтобы имъ (купцамъ) въ разоренiе не придти и чтобы «въ положенныхъ на нихъ податяхъ и въ сборахъ таможенныхъ пошлинъ умаленiя не было». Желанiе ихъ было исполнено: указомъ 1720 г. 30 апрѣля посадскiе люди были избавлены отъ обязанности высылать своихъ дѣтей въ ариѳметическiя школы. Малый успѣхъ этихъ школъ и недостатокъ средствъ побудилъ въ 1723 году соединить цифирныя школы съ духовными, которыя, по опредѣленiю Духовнаго Регламента, должны были быть при архiерейскихъ домахъ; но такъ какъ этихъ архiерейскихъ школъ тогда еще нигдѣ не было заведено, кромѣ Новгорода, то эта мѣра приведена была въ исполненiе только въ Новгородѣ. Въ томъ же указѣ было повторено, чтобы не принимались въ ученики имѣющiе болѣе пятнадцати лѣтъ, «дабы подъ именемъ той науки отъ

смотровъ и опредѣленія на службу не укрывались» [1]). Въ губерніи для образованія ариѳметическихъ школъ было отправлено изъ Москвы и Петербурга 47 учителей; изъ нихъ 18 возвратились назадъ за неимѣніемъ учениковъ. Объ успѣхахъ обученія въ цифирныхъ школахъ можно судить отчасти по отчету, представленному изъ Рязани по требованію синода. Цифирная школа открыта въ Переяславлѣ Рязанскомъ въ маѣ 1722 года, и учениковъ въ ней было 96; изъ нихъ обучены 4, выпущено въ канцеляристы 2, умерло 2, отданъ въ солдаты 1, а 59 «отлучились отъ ариѳметической школы самовольно». Эта школа была по указу 1723 г. присоединена къ епархіальной школѣ, когда послѣдняя открылась въ 1724 г. [2]).

Такимъ образомъ эти первыя общеобразовательныя школы, которыя при хорошемъ развитіи могли бы сдѣлаться прекраснымъ средствомъ для народнаго образованія, лишились скоро самостоятельнаго существованія и слились съ архіерейскими школами, въ которыхъ слѣдъ ихъ остался развѣ въ томъ только, что преподавалась начальная ариѳметика; но все-таки архіерейскія школы имѣли болѣе спеціальный характеръ, и опредѣлялись въ нихъ преимущественно дѣти духовныхъ «въ надеждѣ священства».

Не могла осуществиться и другая мысль Петра о начальныхъ школахъ. Въ регламентѣ магистратскомъ находимъ слѣдующее: «Понеже академіи и школы дѣло есть дѣло нужное для обученія народнаго, въ чемъ уже по Е. Ц. В—ства высокому соизволенію и доброе начало учинено, дабы такое нужное и благоугодное дѣло по всей возможности въ дѣйство произвесть; того ради надлежитъ магистрату учрежденія того не пренебрегать, но по должности всякое тому вспоможеніе чинить; а что до содержанія малыхъ школъ принадлежитъ, въ которыхъ токмо читать, писать и ариѳметикѣ обучатися будутъ, о томъ во всѣхъ городахъ магистратамъ самимъ имѣть стараніе» [3]).

Нечего и говорить, какъ были нужны въ то время начальныя

[1]) П. С. З., VII, 4326.
[2]) Пекарскій, I, 117.
[3]) П. С. З., 3708. Реглам. маг., гл. XXI.

городскія училища, и сколько бы они могли принести пользы. Но изъ этого постановленія ничего путнаго не вышло, какъ и изъ самыхъ магистратовъ. Областная жизнь была до такой степени ничтожна; при московской государственной системѣ такъ мало проявлялась общественная жизнь, что и при Петрѣ, желавшемъ пробудить эту жизнь, общество на всякое данное ему право, если только оно было сопряжено съ нѣкоторымъ пожертвованіемъ и дѣятельностью, смотрѣло, какъ на тяжелую повинность, и всѣми силами старалось отбыть ея.

Говоря объ училищахъ времени Петра, нельзя миновать школы Эрнста Глюка. Петръ черезъ два мѣсяца послѣ взятія Маріенбурга, 1703 г. 4 марта, назначилъ Глюку ежегодное жалованье въ 3000 (?) руб. съ тѣмъ, чтобы онъ открылъ въ Москвѣ первоначальную гимназію для разночинцевъ и выбралъ самъ преподавателей. Глюку былъ данъ въ распоряженіе домъ боярина В. Ѳ. Нарышкина на Покровкѣ [1]).

Глюкъ составилъ программу, изъ которой узнаемъ, какіе предметы преподавались, и какъ они были распредѣлены между 7 преподавателями. Эта программа носитъ такое заглавіе: «Глюкова программа, или приглашеніе къ россійскимъ юношамъ, *аки мягкой и всякому изображенію угодной глинѣ*». Затѣмъ слѣдуетъ витіеватое обращеніе къ ученикамъ, гдѣ между прочимъ говорится: «Внидите въ тайное пріятилище премудрости и къ благоухищреннымъ и паче злата драгоцѣннымъ сокровищамъ, и къ приготовленію различныхъ наукъ и вѣдомостей; внидите наипаче по монархскому государя вашего царя указу, который прозорливымъ желаніемъ и попеченіемъ воструждается тьму искусства отъ очей своихъ подданныхъ выстирати». Глюкъ въ своей программѣ объявляетъ, что у него въ школѣ будутъ преподаваться слѣдующіе предметы: философія картезіанская, ѳика, политика, риторика, географія, ариѳметика; языки: латинскій, греческій, еврейскій, сирійскій, халдейскій, французскій и нѣмецкій; искусства: танцованіе, верховая ѣзда. Имѣлось въ виду также учить и хорошимъ манерамъ («тѣлесному благолѣпію»). Глюкъ умеръ въ 1705 году. Школа его перешла въ другія

[1]) Пекарскій, I, 127.

руки. Къ сожалѣнію, отсутствіе всякихъ данныхъ не позволяетъ хотя сколько-нибудь ближе познакомиться съ этимъ оригинальнымъ заведеніемъ.

Изъ краткихъ, отрывочныхъ извѣстій узнаемъ, что были школы собственно для изученія иностранныхъ языковъ. Въ Поденной запискѣ [1]) говорится подъ 1699 годомъ объ учрежденіи навигаторской школы и сказано, между прочимъ, что вновь заведены школы нѣмецкія и другихъ языковъ. Затѣмъ извѣстно, что подъ вѣдѣніемъ графа Мусина-Пушкина въ 1711 г. было четыре разноязычныя нѣмецкія школы. Кромѣ того, при типографіи обучали иностраннымъ языкамъ. Послѣ преобразованія эллино-греческаго училища въ славяно-латинскую академію, изученіе греческаго языка водворилось при типографіи. Можно полагать, что въ этой же типографской школѣ преподавались французскій и нѣмецкій языки. Въ 1715 г. Петръ указалъ выслать въ С.-Петербургъ учителей нѣмецкой и французской школъ (классовъ?), принявъ у справщика печатнаго дѣла Ѳ. Поликарпова, и, прислать, если они плѣнные, то за карауломъ, а если неплѣнные, то съ провожатымъ. Изъ этого мы видимъ, что иногда плѣнники становились преподавателями [2]). Одинъ изъ плѣнныхъ, взятыхъ при Полтавѣ, фонъ-Врехъ, по направленію піэтистъ, завелъ въ Тобольскѣ школу для дѣтей своихъ единовѣрцевъ. Эта школа пріобрѣла такую репутацію, что и нѣкоторые русскіе отдавали въ нее своихъ дѣтей, хотя школа по ея характеру могла имѣть вліяніе на религіозное направленіе: она была основана на принципахъ Франке. Главныя занятія въ ней состояли въ чтеніи Библіи, пѣніи псалмовъ, чтеніи молитвъ наизусть и по книгамъ. По уставу, воспитанники не могли говорить со своими наставниками о чемъ-либо другомъ, кромѣ божественнаго. Эта школа существовала до 1720 г. Наконецъ, Петръ задумалъ по примѣру западныхъ государствъ устроить академію наукъ. Совѣты Лейбница и его планъ академіи могли значительно содѣйствовать этой мысли. Хотя академія наукъ по существу своему есть ученое общество, на обязанности котораго лежитъ разработка, движе-

---

[1]) Журналъ или поденная записка Г. И. Петра В., Спб. 1770 г., 1,7.

[2]) П. С. З., № 2389. Соловьевъ, XVI, 307.

ніе наукъ впередъ, но Петръ, желавшій изъ всего извлечь какъ можно больше практической пользы, смотрѣлъ на академію нѣсколько иначе. У Голикова находится слѣдующій разсказъ: одинъ изъ приближенныхъ къ Петру людей въ бесѣдѣ съ нимъ высказалъ сомнѣніе въ томъ, что учрежденіе академіи, полезной для науки, принесетъ много пользы народу, потому что академики не будутъ заниматься ученіемъ юношества. На это Петръ возразилъ: «Они (академики) будутъ сочинять до всѣхъ наукъ касающіяся книги, кои повелю я переводить на нашъ языкъ, ихъ станутъ они изъяснять молодымъ людямъ, кои для того избраны и имъ препоручаемы будутъ, и кои послѣ должны занимать учительскія мѣста въ тѣхъ наукахъ, въ коихъ они подъ руководствомъ академиковъ упражнялись; другими же сочиненіями, кои они о своихъ наукахъ и открытіяхъ на латинскомъ языкѣ писать и печатать станутъ, должны они намъ пріобрѣсти довѣріе и честь въ Европѣ, что и у насъ упражняются въ наукахъ и что уже болѣе не презираютъ оныхъ, и не столь грубо умствуютъ, какъ въ прежнія времена» [1]). Достовѣрность этого разсказа подтверждается и самымъ проектомъ академіи наукъ, одобреннымъ Петромъ. Въ этомъ проектѣ говорится, что академія наукъ въ настоящемъ ея смыслѣ мало полезна для Россіи, потому что «хотя чрезъ оную художества и науки въ своемъ состояніи производятся и распространяются, однакожъ оныя не скоро въ народѣ расплодятся». Устройство университета тоже было преждевременно, потому что не было еще подготовительныхъ къ университету учебныхъ заведеній. Примѣняясь къ мѣстнымъ обстоятельствамъ, проектъ находилъ, что на академиковъ нужно возложить слѣдующія обязанности: «1) Науки производить и совершить, однакожъ тако, чтобъ они тѣмъ наукамъ 2) молодыхъ людей (ежели которые изъ оныхъ угодны будутъ) публично обучали, и чтобъ они 3) нѣкоторыхъ людей при себѣ обучали, которые бы младыхъ людей первымъ фундаментомъ всѣхъ наукъ таки обучать могли». Такимъ образомъ по проекту учреждаемая академія должна была совмѣщать въ себѣ настоящую академію

---

[1]) Голиковъ. Дѣянія Петра В., 9,57.

университетъ (чтеніе лекцій) и, наконецъ, подготовительное училище.

Чтобы удобнѣе осуществить послѣднее, проектъ совѣтовалъ каждому академику дать одного или двухъ человѣкъ молодыхъ студентовъ съ назначеніемъ имъ приличнаго жалованья. Академики должны были учить и руководить этихъ студентовъ въ научныхъ занятіяхъ, чтобы они впослѣдствіи могли занять мѣста своихъ наставниковъ: студенты же въ свою очередь должны были подготовлять къ академическому ученію тѣхъ, которые желали впослѣдствіи пользоваться имъ. Этимъ путемъ, по словамъ проекта, можно «безъ великихъ убытковъ намѣреніе нижней школы исполнить» [1]. Къ этому Петръ положилъ свою резолюцію: «Надлежитъ по два человѣка еще прибавить, которые изъ Славенскаго народа, дабы могли удобнѣе русскихъ учить, а какихъ наукъ написать именно». Уже и суммы на содержаніе академіи были назначены; были сдѣланы распоряженія о вызовѣ ученыхъ изъ заграницы, но смерть помѣшала Петру исполнить этотъ планъ. Открытіе академіи и начало ея дѣятельности относятся уже къ послѣдующему царствованію.

Недостатокъ матеріаловъ для исторіи школъ Петровскаго времени не позволяетъ вполнѣ ознакомиться съ тогдашнимъ состояніемъ школъ и прослѣдить въ совершенной точности, насколько заботы Петра увѣнчались успѣхомъ въ дѣйствительности. Но все-таки приведенныхъ фактовъ совершенно достаточно, чтобы судить о характерѣ, о направленіи, данномъ законодательной властью русскимъ школамъ того времени. Въ послѣдующія царствованія до Екатерины II относительно школъ выполнялась собственно программа Петра.

Школа—одно изъ тѣхъ общественныхъ учрежденій, которыя не могутъ явиться быстро по волѣ, хотя бы и могучей, одного лица: школа, будучи орудіемъ для распространенія образованности, есть въ то же время продуктъ послѣдней. Гдѣ царило нѣсколько вѣковъ невѣжество, гдѣ приходилось силою брать въ школы, гдѣ надо было объяснять народу, что наука не есть дьявольское порожденіе,—тамъ понятно, что и самыя благія начинанія при

---

[1]) П. С. З., VII, 4443.

всей энергіи просвѣтителя Россіи должны были въ дѣйствительности давать довольно скудные плоды. Въ самомъ дѣлѣ, мы упомянули уже, что нѣкоторые указы не исполнялись вовсе, или если и осуществлялись, то не надолго (постановленіе о магистратскихъ, городскихъ школахъ и о цифирныхъ). Другія школы, хотя и явились, но дѣла тамъ шли не блестяще. Очень значительный процентъ учениковъ изгонялся «за тупость, за невзятіе науки»; не менѣе числилось въ бѣгахъ изъ школы. Въ отчетѣ епархій 1727 г., о которомъ было упомянуто выше, находимъ, напримѣръ, такіе факты: въ Александро-Невской школѣ съ открытія ея въ 1721 г. и по 1727 г. было учениковъ 118, а въ ноябрѣ 1727 г. тамъ оставалось только 48 человѣкъ. Въ числѣ выбывшихъ изъ школы 42 ученика «отстали отъ ученія *за невзятіемъ науки и за скорбію»*. Ученики въ этой школѣ болѣе всего твердили букварь; въ математикѣ далѣе раздробленія цѣлыхъ чиселъ и тройного правила *никто* не пошелъ. Въ Рязанской епархіи въ Переяславльской цифирной школѣ, присоединенной къ епархіальной, изъ 96 учениковъ обучены только 4. Въ одной изъ школъ Нижегородской епархіи уволены за тупостью 11 учениковъ. Наконецъ, почти не было школы, гдѣ бы нѣсколько учениковъ не числилось въ бѣгахъ. Число бѣжавшихъ было иногда очень велико; въ Переяславлѣ Рязанскомъ изъ школы, въ которой было 96 учениковъ, 59 отлучилось самовольно. Въ Морской академіи въ 1723 г. изъ 400 воспитанниковъ 116 было въ бѣгахъ [1]). Главною причиною плохихъ успѣховъ учениковъ была, конечно, не природная тупость русскихъ, какъ полагаютъ нѣкоторые, и какъ думали нѣкоторые русскіе бояре, говорившіе Петру, по свидѣтельству Корба: «Москвитяне къ научнымъ занятіямъ не способны, и потому расходы на сей предметъ окажутся совершенно безполезными» [2]). Главною причиною слабыхъ успѣховъ было отсутствіе всякаго образованія въ обществѣ. Женщины до Петра обыкновенно не получали вовсе образованія; со времени Петра стали чаще обучать письму и дѣвушекъ и то *про себя*, для домашняго обихода [3]). Образованіе, столь-

[1]) Пекарскій, I, 276.

[2]) Щаповъ, 92.

[3]) Вороновъ. Историко-статистич. обозрѣніе учеб. завед. Пет. округа, 5 стр.

ко-нибудь удовлетворяющее самымъ невзыскательнымъ требованіямъ, было рѣдкостью. Невѣжественныя матери не могли воспитывать любознательныхъ и трудолюбивыхъ дѣтей. Невѣжественные отцы своимъ примѣромъ не могли побудить сыновей къ умственной дѣятельности. А школа, какъ и всякое общественное учрежденіе, коренится на общественной почвѣ, соками которой питается. Попытки какъ можно болѣе изолировать школу отъ общественной жизни не удавались или приводили даже къ печальнымъ результатамъ. Содѣйствуя умственному и нравственному прогрессу питомцевъ, стараясь передать имъ все лучшее, воспитатели и преподаватели дѣйствуютъ непремѣнно подъ условіями своего времени и общества. Все хорошее и дурное въ нихъ самихъ есть продуктъ общественной жизни. Конечно, не одно только невѣжество было причиною того, что родители неохотно отдавали своихъ дѣтей въ школу. Если и въ наше время находитъ примѣненіе пословица: «корень науки—горекъ», то справедливость требуетъ сказать, что въ петровское время эта пословица могла имѣть болѣе широкое примѣненіе. Педагоги того времени, кажется, даже были убѣждены, что «чѣмъ горше корень, тѣмъ слаже плодъ». Главное педагогическое средство при воспитаніи и обученіи было—страхъ. Розга являлась неизбѣжнымъ аттрибутомъ всякаго наставника. Буквари, которые ученики должны были долбить иногда въ теченіе многихъ лѣтъ, часто украшались назидательными картинками, представлявшими преподавателя при исполненіи его обязанностей, т. е. сѣкущаго учениковъ. Букварь, составленный Ѳедоромъ Поликарповымъ и напечатанный въ Москвѣ въ 1701 г., снабженъ двумя картинками: на одной изображена классная комната, около окна четыре ученика и по сторонамъ два учителя; напротивъ праваго школьникъ на колѣняхъ, а предъ лѣвымъ мальчикъ, кланяющійся въ ноги; на полкѣ книги и съ ними рядомъ двѣ плетки. Другая картина представляетъ тѣхъ же учениковъ и наставниковъ: одинъ изъ послѣднихъ внимательно слушаетъ ученика, колѣнопреклоненнаго предъ нимъ, а другой учитель сѣчетъ огромнымъ пукомъ розогъ разложеннаго на скамьѣ школьника. Въ нѣкоторыхъ воспѣвались розги и плети; напр., въ одномъ изъ московскихъ букварей:

Розга умъ востритъ, память возбуждаетъ
И волю злую въ благу прелагаетъ:
Учитъ Господу Богу ся молити
И рано въ церковь на службу ходити.
Бичъ возбраняетъ скверно глаголати
И дѣлъ лукавыхъ юнымъ содѣвати.
Жезлъ лѣнивые къ дѣлу побуждаетъ,
Рождшихъ слушати во всемъ научаетъ.

Въ обращеніи къ ученикамъ дается такой совѣтъ:

Цѣлуйте розгу, бичъ и жезлъ лобзайте;
Та суть безвинна, тѣхъ не проклинайте
И рукъ, яже вамъ язвы налагаютъ,—
Ибо не зла вамъ, но добра желаютъ [1]).

Изъ этихъ цитатъ мы видимъ, что домостроевскія правила воспитанія долго держались на Руси. Тѣлесное наказаніе не было принадлежностью одной русской школы, но зато здѣсь оно доходило до крайней суровости. Самъ Петръ, стоявшій во многомъ выше своихъ современниковъ русскихъ, былъ въ этомъ отношеніи вполнѣ сыномъ своего вѣка. Въ инструкціи Морской академіи, подъ 8-мъ пунктомъ, гдѣ говорится, что всѣ гардемарины должны вести себя скромно, безъ шума и крика, собственною рукою Петра приписана слѣдующая замѣтка: «Для унятія крика и безчинства выбрать изъ гвардіи отставныхъ добрыхъ солдатъ и быть имъ по человѣку во всякой каморѣ во время ученія и имѣть хлыстъ въ рукахъ; и буде кто изъ учениковъ станетъ безчинствовать, онымъ бить, несмотря, какой бы онъ фамиліи ни былъ, подъ жестокимъ наказаніемъ, кто поманитъ» [2]). Изъ всего этого видимъ, что тѣлесное наказаніе было общепринятымъ воспитательнымъ средствомъ. На практикѣ, конечно, жестокость обращенія съ учениками, при крайней грубости и суровости того времени, могла заходить и очень далеко. Въ Морской академіи, напримѣръ, бывали случаи, что опредѣлялось «сѣчь по два дня нещадно батогами или, по молодости лѣтъ,

---

[1]) Пекарскій, т. I, 171.
[2]) П. С. З., V, 2937.

наказать кошками» [1]). Безъ сомнѣнія, учащіеся немного уступали въ грубости своимъ наставникамъ и давали часто поводъ имъ превращаться въ палачей. Но не всѣ были способны къ такому спартанскому воспитанію. Понятно, почему многіе ученики числились въ бѣгахъ, понятно также, почему матери, отправляя дѣтей въ школу, оплакивали ихъ, словно хоронили. Хотя въ тотъ суровый вѣкъ тѣлесное наказаніе не могло быть для родителей новостью въ школѣ,—оно примѣнялось и въ домашнемъ быту очень часто, но все-таки школа, въ которой представлялось гораздо болѣе поводовъ примѣнять наказаніе, и притомъ наказующіе были чужіе люди,—могла пугать многихъ. Тогда была такая школа, которая дала поводъ образоваться словамъ: «школить» и «вышколить» съ ихъ вполнѣ опредѣленнымъ значеніемъ.

Такимъ образомъ, справедливость требуетъ сказать, что сколько-нибудь разумнаго воспитанія въ русскихъ школахъ XVIII столѣтія и признака не было. Да и могло ли оно быть тогда, когда и передовые люди не дошли еще до уваженія человѣческой личности въ каждомъ человѣкѣ помимо его положенія, состоянія, знанія... Понятно, какъ должны были смотрѣть на ученика, не имѣвшаго еще ни знанія, ни положенія въ обществѣ: онъ былъ «аки мягкая глина», по выраженію Глюка, въ рукахъ мастеровъ-наставниковъ, которые готовили изъ него на потребу государства моряка, инженера, подьячаго и проч.

Образованіе большинства учащихся ограничивалось только обученіемъ грамотѣ да первымъ дѣйствіямъ ариѳметическимъ. Обученіе грамотѣ обыкновенно производилось по букварямъ, которые заключали въ себѣ азбуку, склады, молитвы, символъ вѣры, бесѣду о православной вѣрѣ въ видѣ вопросовъ и отвѣтовъ. Въ московскомъ букварѣ 1679 года прибавлены привѣтства къ родителю и благодѣтелю на Рождество Христово, Богоявленіе, Воскресеніе и другіе праздники. Руководясь мыслью, что прежніе буквари недоступны народу по ихъ рѣдкости и мало полезны по темнотѣ изложенія, Ѳеофанъ Прокоповичъ составилъ въ 1720 г. «Первое ученіе отрокомъ, въ ней же букви и сло-

[1]) Пекарскій, I, 123.

ги; также краткое толкованіе законнаго десятословія, молитвы Господней, символа вѣры и девяти блаженствъ». Этотъ букварь былъ новымъ явленіемъ: онъ былъ написанъ не славянскимъ высокимъ діалектомъ, а просторѣчіемъ, болѣе понятнымъ народу; ново было и содержаніе его: не молитвы предлагались для изученія, а толкованіе десяти заповѣдей, молитвы Господней, символа вѣры и девяти блаженствъ. Въ этомъ отношеніи Ѳеофанъ Прокоповичъ руководился тѣмъ, что надо дать понятіе о внутреннемъ содержаніи религіи, которая у большинства имѣла только внѣшнее значеніе. Въ предисловіи къ этому букварю говорится, что и многіе богобоязненные люди, «не вѣдая силы Закона Божія, многихъ своихъ грѣхъ не вѣдаютъ и въ безстрашіи пребываютъ. Все богопочтеніе полагаютъ во внѣшнихъ обрядахъ и тѣлесныхъ обученіяхъ, ниже помышляюще о самомъ основательномъ благочестіи...»[1]). Этотъ букварь былъ введенъ во всеобщее употребленіе при начальномъ обученіи. Въ 1723 г. велѣно было читать эту книгу въ церквахъ по великимъ постамъ вмѣсто твореній Ефрема Сирина и Соборника [2]). Содержаніе этого букваря ученики должны были заучивать наизусть. Учителя должны были эти букварн ученикамъ «въ твердую память положить, дабы изустно читать могли».

Между книгами, назначенными для первоначальнаго обученія, замѣчателенъ букварь, подъ заглавіемъ: «Юности честное зерцало или показаніе къ житейскому обхожденію». Книга эта составлена повелѣніемъ Е. И. В. Государя Петра Великаго. Первое изданіе было въ 1717 г. Неоднократныя изданія ея показываютъ, что она была въ ходу. Въ началѣ этой книги находятся азбука, склады, нравоученія, выбранныя изъ Св. Писанія, и цифирь, т. е. начертаніе цифръ арабскихъ, римскихъ и церковнославянскихъ. Затѣмъ слѣдуетъ самое «Зерцало», гдѣ изложены правила, какъ слѣдуетъ держать себя въ извѣстныхъ положеніяхъ и съ извѣстными лицами. Это «Зерцало» было собственно руководствомъ свѣтскихъ приличій. По стремленіямъ своимъ подчинить жизнь правиламъ, иногда неестественнымъ и очень часто

---

[1]) Пекарскій, I, 178.
[2]) П. С. З., VII, 4493.

крайне мелочнымъ, оно напоминаетъ Домострой; но самыя наставленія уже имѣютъ въ виду придать юному поколѣнію извѣстный свѣтскій лоскъ, внѣшнюю пріятность. Хотя составитель этой книги пользовался, очевидно, иностранными образцами, но онъ, видимо, примѣнялся къ русскимъ нравамъ. Для характеристики этой книги приводимъ нѣсколько отрывковъ. Вотъ какъ, по совѣту Зерцала, нужно было обходиться съ родителями: «Наипаче всего должны дѣти отца и матерь въ великой чести содержать. И когда отъ родителей что имъ приказано бываетъ, всегда шляпу въ рукахъ держать, а предъ ними не вздѣвать, и возлѣ ихъ не садиться, и прежде оныхъ не засѣдать. При нихъ въ окно всѣмъ тѣломъ не выглядывать, но все *потаеннымъ* образомъ, съ великимъ почтеніемъ; не съ ними врядъ, но немного уступя, позади оныхъ къ сторонѣ стоять, *подобно яко пажъ нѣкоторый или слуга.* Безъ спросу не говорить, а когда и говорить имъ случится, то должны они благопріятно, а не крикомъ и ниже́ съ сердца или съ задору говорить, не якобы сумасброды.—Когда родители или кто другій ихъ спросятъ (позовутъ), то должны они къ нимъ отозваться и отвѣчать тотчасъ, какъ голосъ послышатъ, и потомъ сказать: *что изволите, государь-батюшка*, или *государыня-матушка?* а не такъ: *что? чего? какъ ты говоришь? чего хочешь?* и не дерзостно отвѣчать: *да, такъ*, и ниже́ вдругъ на отказъ молвить: *нѣтъ*; но сказать: *такъ, мой государь*; *слышу, государь*; я выразумѣлъ, *государь*; *учиню такъ, какъ вы государь, приказали*».

Всякому почтительному сыну, желавшему по этой программѣ «содержать родителей въ великой чести», присутствіе ихъ должно было быть крайне тягостно, и желаніе удалиться отъ нихъ какъ можно скорѣе было вполнѣ естественно.

Желая сообщить точныя правила приличія, Зерцало иногда вдается въ крайнюю мелочность. «Отрокъ долженъ быть весьма учтивъ и вѣжливъ, какъ въ словахъ, такъ и въ дѣлахъ, на руку не дерзокъ и не драчливъ; также имѣетъ онъ встрѣтившаго, на три шага не дошедъ и шляпу пріятнымъ образомъ снявъ, а не мимо прошедши, назадъ оглядываясь, поздравлять». Молодымъ людямъ при другихъ «на столъ, на скамью или на что иное не опираться и не быть подобнымъ деревенскому мужику, кото-

рый на солнцѣ валяется, но стоять прямо. — Неприлично имъ руками или ногами по столу вездѣ колобродить, но смирно ѣсти; а вилками и ножикомъ по тарелкамъ, по скатерти или по блюду не чертить, не колоть и не стучать; но должны тихо и смирно, прямо, и не избоченясь, сидѣть. Младые отроки не должны носомъ храпѣть и глазами моргать, и ниже́ шею и плечи якобы изъ повадки трясти, и руками не шалить».—«Никто, честно воспитанный, въ носъ не втягаетъ, подобно какъ бы часы кто заводилъ. — И сія есть немалая гнусность, когда кто часто сморкаетъ, якобы въ трубу трубитъ, или громко чхаетъ, будто кричитъ, и тѣмъ въ прибытіи другихъ людей или въ церкви дѣтей малыхъ пужаетъ» и т. п.

Знаніе иностранныхъ языковъ при обиліи иностранцевъ въ Петербургѣ и уваженіи къ нимъ царя стало все болѣе и болѣе входить въ моду. Это отразилось и въ Зерцалѣ: «Младые отроки», совѣтуетъ оно, «должны всегда между собой говорить иностранными языки, дабы тѣмъ навыкнуть могли... и чтобы можно ихъ отъ другихъ незнающихъ болвановъ распознать» [1]). Какъ смотрѣли на эту книгу наиболѣе образованные люди того времени, это видно изъ завѣщанія В. Н. Татищева, въ которомъ онъ рекомендуетъ сыну букварь Ѳеофана и «Юности честное зерцало», какъ лучшія руководства: «Истолкованія десяти заповѣдей и блаженствъ, которое за катихизисъ, а малая букварь, или юности честное зерцало, за лучшее нравоученіе служить могутъ; и всѣ безъ изъятія читать и силу ихъ познать полезно» [2]).

Преподаваніе ариѳметики тоже въ то время было въ незавидномъ положеніи: и оно болѣе всего разсчитывало на память. Первый напечатанный въ Россіи учебникъ по ариѳметикѣ составленъ былъ Л. Магницкимъ и изданъ въ 1703 г. Авторъ статьи объ этой книгѣ говоритъ о ней: «Методъ изложенія истинъ науки у Магницкаго довольно ясный, но, по нашимъ понятіямъ, неудовлетворительный: авторъ учитъ только производить дѣйствія, не представляя причинъ, почему такъ, а не иначе дѣлается почти не разсуждаетъ самъ и не даетъ возможности учащемуся

---

[1]) Афанасьевъ. «Школа свѣтскихъ приличій». Атеней. 1858, № 34.

[2]) Н. Поповъ. Татищевъ и его время. Стр. 209.

сознательно узнать и вѣрно убѣдиться въ непреложности математической истины. Но тогда знаніе ариѳметики опредѣляли умѣньемъ дѣлать практическія задачи, и онъ, вѣроятно, полагалъ, что если ученикъ понимаетъ условія задачи и правильно рѣшаетъ ее, то, значитъ, хорошо усвоилъ преподанныя правила» [1]). Этотъ выводъ сдѣланъ авторомъ на основаніи приводимыхъ имъ примѣровъ. Книга Магницкаго начинается вопросомъ: «Что есть ариѳметика?» и дается такой отвѣтъ: «Ариѳметика есть числительница, есть художество честное, независтное и всѣмъ удобопонятное, многополезнѣйшее и многохвальнѣйшее, отъ древнѣйшихъ же и новѣйшихъ въ разныя времена явившихся изряднѣйшихъ ариѳметиковъ изобрѣтенное и изложенное». Опредѣленіе это, не показывая сущности дѣла, старается возвысить достоинство предмета въ глазахъ учащихся и побудить къ ревностному изученію его. Ради послѣдней цѣли изложеніе перемежается силлабическими стихами, въ которыхъ указывается польза отдѣльныхъ дѣйствій и необходимость прилежнаго изученія ихъ. Какъ сказано уже, этотъ учебникъ не вводитъ ученика въ самую сущность дѣла, но учитъ только механизму дѣйствій. Для примѣра приводимъ слѣдующее опредѣленіе:

«Что есть субстракціо? Субстракціо, или вычитаніе, есть ниже малое число изъ большаго вычитаемъ и излишнее объявляемъ». Затѣмъ объяснено, какъ подписывать число подъ числомъ, проводить черту и производить дѣйствіе и провѣрку его. Затѣмъ, въ заключеніе, стихи:

«Здѣсь конецъ субстракцію,
«Числъ изъ числъ изъятію
«Имъ же знай вся уплаты,
«Безо лжи и утраты и проч.

Къ каждому дѣйствію приложены и практическія задачи.

Одной ариѳметикой, въ смыслѣ настоящаго времени, Магницкій не ограничился: названіе «ариѳметика» имѣло въ то время болѣе широкое значеніе, чѣмъ въ наше. Магницкій дѣлитъ свой учебникъ на два главные отдѣла: «1) ариѳметика-политика,

[1]) См. Моск. Вѣд. 1857. №№ 68, 69 и 74.

или гражданская, и 2) ариѳметика-логистика не ко гражданству токмо, но къ движенію небесныхъ круговъ принадлежащая». Въ первой изложена вся ариѳметика въ видѣ вопросовъ и отвѣтовъ.

Вторая часть (ариѳметика-логистика) заключаетъ въ себѣ алгебру, геометрію въ краткомъ изложеніи и свѣдѣнія по математической географіи («что надлежитъ къ мореплаванію и глобуса земного къ размѣренію») и содержитъ въ себѣ свѣдѣнія, необходимыя для навигатора.

Учебникъ Магницкаго, будучи долгое время единственнымъ, имѣлъ, безъ сомнѣнія, огромное вліяніе на преподаваніе ариѳметики не только въ Навигаторскомъ училищѣ, но и въ другихъ школахъ: онъ былъ единственнымъ образцомъ для преподавателей. При всѣхъ недостаткахъ, при всемъ механизмѣ, все-таки преподаваніе ариѳметики должно было дѣйствовать довольно сильно на умственное развитіе учениковъ. Ариѳметика содѣйствовала ему если не своей сущностью, то практическимъ примѣненіемъ, рѣшеніемъ задачъ: при рѣшеніи ихъ требовалось сообразить условія ихъ, пріискать въ памяти подходящее правило, а это, конечно, не могло не вліять на развитіе соображенія и смѣтливости.

Обученіе грамотѣ не имѣло тогда развивающаго значенія. Изученіе наизусть букварей также не могло имѣть его. Хотя со времени изданія Ѳеофанова букваря стали заучивать не голый текстъ, но толкованіе его, имѣвшіе въ виду познакомить съ внутреннимъ смысломъ религіи; но все-таки этотъ смыслъ по своей отвлеченности былъ мало доступенъ большинству учениковъ. То обстоятельство, что эти толкованія должны были выучиваться наизусть, показываетъ, что не особенно довѣряли пониманію учениковъ. Въ Духовномъ Регламентѣ и въ указѣ послѣ него было указано, чтобы въ школахъ учили не только ясно, чисто и точно читать, но и разумѣть читаемое; слѣдовательно, было замѣчено, что ученики выучиваются только механизму чтенія, но плохо разумѣютъ то, что читаютъ и учатъ наизусть. Очень простое, повидимому, требованіе Регламента и указа выполнить на самомъ дѣлѣ было крайне трудно: учить чтенію приходилось по букварямъ, по псалтири, по часослову, содер-

жаніе и языкъ которыхъ были очень далеки отъ пониманія незрѣлыхъ учениковъ.

Книги, сколько-нибудь подходящей для первоначальнаго чтенія, тогда не было, да и быть не могло по состоянію литературы, науки и педагогики въ тогдашней Россіи. Многократныя исключенія за тупость, за неуспѣшность происходили, конечно, болѣе всего отъ печальнаго состоянія тогдашней учебно-воспитательной практики.

Ученія, какъ воспитанія ума посредствомъ приспособленнаго къ пониманію учениковъ учебнаго матеріала, при томъ передаваемаго такъ, чтобы при самомъ усвоеніи его совершенствовались умственныя силы учащихся, тогда, конечно, не было. Не было также и воспитанія, какъ сознательнаго дѣйствія воспитателя на воспитанника для образованія его характера,— дѣйствія, имѣющаго цѣлью помочь правильному развитію индивидуальныхъ свойствъ питомца.

Конечно, нельзя сказать, чтобы ученіе и воспитаніе даже и нашего времени всегда и вполнѣ подходили подъ эти опредѣленія; но эти задачи существуютъ въ сознаніи лучшихъ педагоговъ и болѣе или менѣе осуществляются ими въ ихъ практикѣ. Въ петровское время обученіе имѣло конечною цѣлью единственно обладаніе извѣстными свѣдѣніями и умѣніями. Школа занималась только выучкой. Малопонятный, не приноровленный къ пониманію учениковъ, учебный матеріалъ могъ держаться нѣсколько времени въ памяти; но память плохо удерживаетъ малопонятное. Требуются безпрестанныя повторенія; долбятъ по нѣсколько лѣтъ одинъ букварь; суровыми наказаніями побуждаются къ ученію малоуспѣшные, значительная часть учениковъ обращается въ бѣгство; огромное число удаляется изъ школы «за тупостью, за невзятіемъ науки», и только очень незначительная часть, извѣдавши всю горечь корня науки, оканчиваетъ учебный курсъ. Воспитаніе ограничивается только внѣшнимъ подавленіемъ дурныхъ проявленій воли, противопоставляя имъ страхъ наказанія, и чѣмъ суровѣе оно, тѣмъ больше страха, и, слѣдовательно, по тогдашнимъ понятіямъ, лучше достигается цѣль воспитанія. Все это было совершенно естественно.

Школа вполнѣ зависитъ отъ двухъ условій: 1) отъ степени развитія научнаго знанія самого по себѣ и 2) распространенія его въ обществѣ. Гдѣ науки стоятъ на низкой степени, тамъ не можетъ быть хорошаго учебнаго матеріала и хорошихъ пріемовъ передачи его. Когда знанія мало распространены, тогда мало и хорошихъ дѣятелей для школы, мало и сочувствія, поддержки ей со стороны общества, не понимающаго значенія знаній, а безъ этого сочувствія и поддержки школа процвѣтать не можетъ. Оба эти условія въ началѣ правленія Петра были крайне неблагопріятны для школы. Онъ измѣняетъ ихъ къ лучшему. Онъ самъ ѣдетъ заграницу учиться, посылаетъ туда молодыхъ дворянъ и боярскихъ дѣтей, призываетъ иностранцевъ-учителей, велитъ переводить и писать книги. И вотъ знанія, до тѣхъ поръ небывалыя въ Россіи, мало-по-малу водворяются въ ней. Но эти знанія держатся въ очень ограниченномъ кругу людей, и потому нельзя извлечь изъ нихъ много практической пользы. Петръ стремится распространить ихъ—учреждаетъ школы. Въ нихъ не идутъ или идутъ, но очень неохотно; Петръ велитъ въ одномъ случаѣ силою брать дѣтей въ школы, въ другомъ—грозитъ лишеніемъ сословныхъ правъ, наконецъ, за отсутствіемъ настоящаго интереса къ знаніямъ создаетъ искусственный интересъ,—даетъ окончившимъ извѣстный курсъ ученія служебныя преимущества. И вотъ въ школы идутъ не только тѣ, для которыхъ служебная дѣятельность необходима, какъ средство къ жизни, идутъ и дворянскія и боярскія дѣти хотя и съ неудовольствіемъ, но съ надеждою, что, пройдя черезъ школу, они получатъ тѣ привилегіи, которыя значительно облегчатъ выполненіе тяжелой для всѣхъ обязательной служебной повинности. Какъ ни далекъ этотъ искусственный интересъ отъ настоящей цѣли просвѣщенія, все-таки онъ могъ быть сильнымъ средствомъ для водворенія знаній тамъ, гдѣ ихъ не было. Значеніе царствованія Петра въ исторіи русскаго просвѣщенія и школъ сказалось главнымъ образомъ въ трехъ явленіяхъ: 1) крайне тѣсный кругъ знаній въ Россіи былъ расширенъ введеніемъ въ него новыхъ, небывалыхъ до тѣхъ поръ знаній, 2) государство ясно сознало необходимость извѣстныхъ знаній для своего существованія и взяло иниціативу учрежденія и устройства школъ въ свои руки и 3) открылся

доступъ иностраннымъ вліяніямъ. Остановимся нѣсколько на этихъ явленіяхъ. Петръ В. по натурѣ своей былъ болѣе практикъ, чѣмъ теоретикъ: онъ не любилъ долго останавливаться на теоретическихъ соображеніяхъ, на отвлеченныхъ планахъ. Да и не было большой надобности въ этомъ: обветшалая жизнь требовала обновленія. Всякому сколько-нибудь мыслящему человѣку, при малѣйшемъ сравненіи этой жизни съ западно-европейской, бросалась въ глаза отсталость ея. Главная задача—сближеніе съ Западомъ и путь къ выполненію ея уже опредѣлились раньше. Дѣла яснаго, опредѣленнаго было много,—и нуженъ былъ по преимуществу практическій геній. Невѣжество духовенства, боявшагося всякихъ новшествъ, стояло поперекъ дороги преобразовательнымъ и просвѣтительнымъ стремленіямъ Петра. Кромѣ того, онъ еще въ ранней юности могъ видѣть безобразія раскола.

Понятно, что вниманіе Петра очень рано обратилось на образованіе духовенства. Петръ цѣнилъ истинно-религіозное чувство, понималъ его значеніе для нравственнаго благосостоянія народа, заботился, чтобы это чувство не дѣлалось предметомъ эксплоатацій; но болѣе всего онъ видѣлъ въ окружающей его жизни нелѣпыхъ суевѣрій, внѣшняго благочестія, обрядовой религіи, безъ внутренняго религіознаго чувства, наконецъ—ханжества, лицемѣрія. Петръ былъ заклятымъ врагомъ послѣднихъ.

Въ его меморіяхъ, или памятныхъ листкахъ, записано не разъ о необходимости составить книгу, направленную противъ ханжества [1]). Какъ ясно и трезво смотрѣлъ Петръ на печальное состояніе религіи въ то время въ Россіи, и какія мѣры думалъ употребить для поправленія его, показываетъ собственноручная записка его въ Синодъ въ 1724 г.

Онъ пишетъ: «Святѣйшій Синодъ! понеже я разговорами давно побуждалъ, дабы краткія поученія людемъ сдѣлать (понеже ученыхъ проповѣдниковъ зѣло мало имѣемъ), также сдѣлать книгу, гдѣ изъяснить: что непремѣнный законъ Божій, и что совѣты, и что преданія отеческія, и что вещи среднія, и что

---

[1]) *Чистовичъ.* Ѳеофанъ Прокоповичъ, 124.

только для чину и обряду сдѣлано, и что непремѣнное, и что ко времени и случаю премѣнялось, *дабы знать могли, что въ каковой силѣ имѣть*. О первыхъ кажется мнѣ, чтобъ просто написать такъ, чтобъ поселянинъ зналъ, или на двое: поселяномъ простяе, а въ городахъ покрасивѣе для сладости слышащихъ, какъ вамъ удобнѣе покажется. Въ которыхъ бы наставленіяхъ—что есть прямой путь? истолкованъ былъ, а особливо Вѣру, Надежду и Любовь: и о первой, и о послѣдней зѣло мало знаютъ и не прямо, что и знаютъ; а о средней и не слыхали, понеже всю надежду кладутъ на пѣніе церковное, постъ и поклоны и прочее тому подобное» [1]).

Итакъ Петръ ясно видѣлъ корень всѣхъ неурядицъ въ церкви, причину печальнаго состоянія религіи—въ невѣжествѣ, въ отсутствіи знанія, что въ какой силѣ содержать. Для устраненія этого зла онъ избираетъ средствами—школу для юнаго поколѣнія, проповѣдь и пропаганду здравыхъ понятій книжнымъ путемъ—для взрослыхъ. Въ этомъ направленіи дѣйствуетъ главный помощникъ Петра по церковнымъ дѣламъ—Ѳеофанъ Прокоповичъ. Хотя нельзя сказать, что послѣ мѣръ Петра образованіе религіозное процвѣло: онѣ не коснулись мертвой схоластики, господствовавшей въ академіяхъ, не оживили ея. Но все-таки малограмотные, невѣжественные священники со времени Петра становятся все рѣже и рѣже.

Азовскій походъ и особенно Сѣверная война должны были живо напомнить Петру объ отсутствіи у русскихъ спеціальныхъ знаній, необходимыхъ для успѣшной войны. Нанятые иностранцы обходились недешево, да и не пользовались большимъ довѣріемъ войска. Являются спеціальныя заведенія для приготовленія моряковъ, инженеровъ и артиллеристовъ. Для всѣхъ этихъ школъ главнымъ основнымъ знаніемъ является математика. И вотъ, несмотря на враждебное отношеніе къ ней многихъ суевѣрныхъ, она все болѣе и болѣе водворяется въ русскихъ школахъ. Петръ, смотря на нее съ чисто утилитарной точки зрѣнія, особенно старался о распространеніи ея въ Россіи. Лейбницъ принимался въ русскую службу въ надеждѣ, что онъ можетъ со-

---

[1]) П. С. З., VII, 4493. Пекарскій, 181.

дѣйствовать прежде всего преуспѣянію въ Россіи этой науки. Петръ старался водворить преподаваніе математики и въ духовныхъ школахъ. Цифирныя, или ариѳметическія школы имѣли главной цѣлью обучить началамъ ариѳметики. Въ письмѣ къ Апраксину, 1708 г. 3 августа, Петръ подтверждаетъ свое приказаніе стараться о непремѣнномъ размноженіи математическаго ученія, заключая свое письмо такъ: «Понеже сами можете видѣть, какая въ томъ польза, что не точію морскому ходу нужна сія школа (математическая), но и артиллеріи и инженерству» [1]). Изъ этого ясно видно, какъ Петръ смотрѣлъ на математику и какою цѣлью руководился при водвореніи ея въ школахъ.

Недостатокъ медицинскаго знанія, малое число лѣкарей (исключительно иностранцевъ) особенно ощутительны были во время войны, когда медицинская помощь, особенно хирургическая, очень часто бываетъ нужна. Петръ, устроивъ военный госпиталь въ Москвѣ, на Яузѣ, для инвалидовъ, учреждаетъ при немъ медико-хирургическую школу. Анатомія является для нея основнымъ, необходимымъ знаніемъ, и Петръ, какъ сказано уже, заботился о томъ, чтобы ею занимались какъ можно усерднѣе. Начиная съ анатоміи, въ Россіи водворяются естественныя науки. Петръ очень заботился объ устройствѣ музея, какъ совѣтовалъ и Лейбницъ. Уже при Московскомъ госпиталѣ былъ музей; но болѣе замѣчательна петербургская кунсткамера, которая собрана была царемъ съ большими издержками. Берхгольцъ, посѣтившій кунсткамеру въ Петербургѣ въ 1721 г., говоритъ, что она заключаетъ въ себѣ множество замѣчательныхъ предметовъ по части естественной исторіи. Въ анатомическомъ отдѣлѣ заключалась извѣстная въ свое время коллекція анатомическихъ препаратовъ знаменитаго доктора Рюйша. Эта коллекція была куплена Петромъ въ Амстердамѣ у наслѣдниковъ доктора за десять тысячъ рублей. Затѣмъ была замѣчательна коллекція уродовъ, которые по царскому указу должны были присылаться отовсюду изъ Россіи въ Петербургъ. Наконецъ, здѣсь находились и коллекціи различныхъ рѣдкостей и монетъ [2]).

---

[1]) Голиковъ. Дополненіе къ дѣяніямъ П. В., VIII т., 99 стр.

[2]) *Берхгольцъ*. Дневникъ. Ч. I, стр. 155-158.

Доступъ въ кунсткамеру не только былъ открытъ для всѣхъ желающихъ, но Петръ старался даже привлечь сюда больше посѣтителей: однажды Ягужинскій совѣтовалъ Петру назначить извѣстную плату за посѣщеніе кунсткамеры, но царь замѣтилъ, что тогда никто не будетъ посѣщать ее, и потому напротивъ опредѣлилъ особенную сумму (400 рублей) для угощенія посѣтителей [1]).

Не менѣе заботился Петръ о томъ, чтобы переводились на русскій языкъ полезныя иностранныя книги. И здѣсь высказывается его преимущественно утилитарный взглядъ. «Для переводу», говоритъ онъ, «зѣло нужны переводчики, а особливо для художествъ. Художества же (переводить) слѣдующія: математическое, хотя до сферическихъ тріангуловъ, механическое, хирургическое, архитектуръ - цивилисъ, анатомическое, ботаническое и тому подобныя» [2]). Изъ списка книгъ, изданныхъ при Петрѣ, можно видѣть, какъ много для того времени было издано книгъ по разнымъ отраслямъ математики и естественныхъ наукъ. Эти книги по большей части имѣютъ прикладной характеръ [3]).

Хотя самъ Петръ смотрѣлъ на эти знанія со стороны ихъ практической пользы и, вводя ихъ, имѣлъ въ виду цѣли чисто утилитарныя, но все-таки онъ первый положилъ начало изученію математическихъ и естественныхъ наукъ въ Россіи. Самая утилитарность, примѣнимость къ житейскимъ потребностямъ этихъ знаній были главною причиною того, что они скорѣе и прочнѣе принялись на русской почвѣ. Первый русскій ученый въ полномъ смыслѣ этого слова, Ломоносовъ, былъ по преимуществу естествоиспытатель. Справедливость требуетъ также сказать, что математика и медицина достигли въ Россіи наибольшаго развитія сравнительно съ другими науками. Если въ чемъ Россія въ настоящее время менѣе отстаетъ отъ Западной Европы, то это въ медицинскихъ и математическихъ наукахъ: по этимъ отраслямъ знанія русская наука можетъ выставить представителей, имена и труды которыхъ извѣстны и на Западѣ.

---

[1]) Пекарскій, 62.

[2]) П. С. З., VII т., 4438.

[3]) Пекарскій, II т.

Со времени Петра дѣлаются предметомъ изученія и иностранные языки: желаніе пользоваться западной наукой и литературой, частыя посылки молодыхъ людей заграницу, множество иностранцевъ въ Россіи—все это должно было породить мало-по-малу такую потребность изученія иностранныхъ языковъ, что едва ли мы найдемъ аналогическое явленіе въ другихъ странахъ.

Когда государство нѣсколько успокоилось отъ внѣшней опасности, Петръ, болѣе сосредоточивъ свое вниманіе на внутреннемъ государственномъ строѣ, увидѣлъ необходимость подготовленія и къ гражданской службѣ. Онъ самъ говоритъ: «У насъ ученіе не гораздо вкоренилось, такожъ и въ гражданскихъ дѣлахъ, а особливо въ экономическихъ дѣлахъ, почитай, что ничего нѣтъ». До открытія академіи онъ думалъ поручить герольдмейстеру устроить школу для обученія дворянскихъ дѣтей *экономіи и гражданству.* Наконецъ, при устройствѣ академіи не были забыты знанія, необходимыя для гражданства. Всѣ науки академическія распредѣляются на 3 класса: 1) математическія и которыя отъ нихъ зависятъ, 2) всѣ части физики (естественныя науки) и 3) *гуманіора*, *исторія и права.* Но это осуществилось уже послѣ Петра.

Итакъ, главная заслуга Петра относительно введенія новыхъ знаній въ Россіи состоитъ въ томъ, что онъ сдѣлалъ математику предметомъ изученія и сильно содѣйствовалъ появленію естественныхъ наукъ. Хотя, какъ уже сказано, онъ имѣлъ въ виду прикладную сторону этихъ знаній, но чрезъ нѣсколько времени они поднялись до чисто научной высоты и послужили къ выработкѣ педагогическаго матеріала, не теряя все-таки по самой своей сущности, по приложимости къ жизни, тѣсной связи съ нею.

Государство, созданное Петромъ и поставленное лицомъ къ лицу съ болѣе образованной Европой, требуетъ собственно для себя, для своихъ функцій большой массы интеллигентныхъ силъ, и чѣмъ оно болѣе стремится приблизиться къ своимъ западнымъ образцамъ, тѣмъ болѣе возрастаетъ и потребность въ образованіи. Понятно, что государство какъ по своей сущности, такъ и по условіямъ, въ которыя было поставлено Петромъ, должно было

слѣдовать его примѣру—заботиться о распространеніи и улучшеніи училищъ. Дѣйствительно, мы видимъ, что все, что дѣлалось для школы послѣ Петра, происходило преимущественно по инициативѣ правительства. Общество относится къ училищамъ безучастно. Настоящаго понятія образованія почти нѣтъ: большинство видитъ въ школѣ только средство добиться извѣстнаго положенія въ государствѣ. Общества, въ смыслѣ болѣе развитой, мыслящей части народа, высказывающейся въ такъ называемомъ общественномъ мнѣніи, до Петра вовсе не было и, строго говоря, долгое время и послѣ него не оказывалось. Когда Петръ хотѣлъ по образцу западныхъ государствъ ввести въ города магистраты, имѣющіе общественный характеръ, то ничего изъ этого не вышло: на то, на что въ западныхъ странахъ смотрѣли, какъ на свое право, которымъ слѣдуетъ дорожить, русскіе посмотрѣли, какъ на тяжелую повинность. Этотъ примѣръ показываетъ, что гражданскаго смысла, сознанія какихъ-либо правъ или стремленія къ нимъ не было: московскій государственный строй и вѣковое невѣжество погубили ихъ. При Петрѣ не только не было почина общественнаго въ учрежденіи школъ, но даже и учрежденныя уже правительствомъ, но по своимъ цѣлямъ и характеру нуждающіяся въ поддержкѣ общества, оказываются недолговѣчными. Цифирныя школы не кончили бы такъ скоро своего самостоятельнаго существованія, если бы имѣли большое число учениковъ. Изъ городскихъ (малыхъ) училищъ, которыя Петръ предложилъ устраивать магистратамъ, ничего не вышло: большой надобности въ обученіи не чувствовалось, а заведенія эти требовали издержекъ, хлопотъ... Послѣ Петра остаются только спеціальныя заведенія, въ которыхъ само правительство видѣло для себя насущную потребность. Государство, обновленное Петромъ, нуждается въ такой массѣ интеллигентныхъ силъ, а ихъ такъ мало представляетъ общество, что государство должно само, не ожидая содѣйствія общества, готовить ихъ для себя. Всѣ лучшія силы уходятъ въ государство. Общество не чувствуетъ особенной нужды въ нихъ: правъ оно особенныхъ не имѣло, дѣятельности общественной не было никакой.

Давно ли то время, когда всѣ сколько-нибудь образованныя силы отливались въ двѣ преобладающія формы: офицера и чи-

новника, и когда на человѣка умнаго и образованнаго, но не служащаго, очень многіе смотрѣли не то съ сожалѣніемъ, не то съ пренебреженіемъ. Общественной службы никакой не было, да и быть не могло, и образованный человѣкъ внѣ государственной службы не могъ найти себѣ сколько-нибудь почетной дѣятельности.

Игакъ, въ современномъ смыслѣ общества не было, а тогдашнее русское общество, не чувствуя потребности въ образованіи собственно для себя, предоставило всѣ заботы о школахъ правительству, которому нечего уже было разсчитывать на содѣйствіе, на помощь со стороны общества. И вотъ всѣ училища, отъ которыхъ зависитъ характеръ образованія въ странѣ, устраивались долгое время послѣ Петра исключительно правительствомъ. Отсутствіе общественнаго почина было причиною того, что школы размножаются медленно: правительство устраивало ихъ настолько, насколько позволяли средства. Историческія обстоятельства поставили государство въ необходимость заботиться болѣе всего о военныхъ силахъ, и оно не могло удѣлять значительныхъ средствъ на распространеніе школъ неспеціальныхъ, не имѣвшихъ самой тѣсной связи съ потребностью государства въ военныхъ спеціалистахъ. Общеобразовательныя школы долгое время не имѣли того значенія, какое, въ сущности, имъ принадлежитъ.

Наконецъ, какъ было уже сказано, Петръ открылъ свободный доступъ иностраннымъ вліяніямъ на Россію. Эти вліянія сильно содѣйствовали развитію науки, литературы и школьнаго образованія въ Россіи. Особенно сильное вліяніе въ послѣднемъ отношеніи было при Екатеринѣ II. Съ этой стороны знакомство съ Западомъ, безъ сомнѣнія, принесло огромную пользу. Но съ другой были и вредныя стороны вліянія, происшедшія главнымъ образомъ потому, что русскіе, при слабомъ образованіи, увлекались иногда формою, не проникая въ сущность дѣла, и переносили къ себѣ цѣликомъ чуждыя учрежденія, думая, что все что на Западѣ хорошо, и у насъ будетъ такимъ. Забывали, что только тѣ учрежденія, заносимыя извнѣ, могутъ быть прочны и жизненны, которыя могутъ укорениться на дѣйствительныхъ и притомъ сознанныхъ многими потребностяхъ страны, или, по

крайней мѣрѣ, тѣ учрежденія, полезность которыхъ скоро можетъ перейти въ сознаніе большинства. Тѣ же учрежденія, которыя не могутъ удовлетворять этимъ условіямъ, лишены внутренней силы, шатки, недолговѣчны и обыкновенно пропадаютъ или остаются пустой формой, лишенной внутренняго содержанія. Исторія нашихъ школъ не лишена примѣровъ крайнихъ увлеченій иноземнымъ. Самъ Петръ иногда бывалъ не безупреченъ въ этомъ отношеніи; но онъ сдѣлалъ такъ много, и многое привилось такъ прочно и принесло такіе плоды, что дурное относительно хорошаго составляетъ каплю въ морѣ. Относительно образованія имъ сдѣлано было очень много. Самое то обстоятельство, что онъ смотрѣлъ на знанія преимущественно со стороны ихъ приложимости къ жизни, было полезно. Если многіе, даже и мыслящіе люди, могли сомнѣваться въ большой необходимости изученія грамматическихъ тонкостей или риторики, то едва ли кто-нибудь изъ нихъ усомнился бы въ необходимости анатоміи для медика, математики для инженера или артиллериста, и въ томъ, что медики, инженеры и артиллеристы необходимы для государства. Польза этихъ наукъ такъ была осязательна, что должна была скоро войти въ сознаніе сколько-нибудь мыслящей части народа. Это-то обстоятельство и упрочило существованіе и развитіе наукъ математическихъ и медицинскихъ въ нашемъ отечествѣ. Если Петру и пришлось встрѣтить сопротивленіе его просвѣтительнымъ намѣреніямъ, то оно происходило главнымъ образомъ не изъ убѣжденія въ безполезности знаній, которыми надѣляла школа, а отъ крайне дурного состоянія ея и отъ вѣковой привычки къ умственной бездѣятельности. Та апатія, которую Петръ встрѣтилъ въ большинствѣ общества, или, вѣрнѣе, не общества, а тѣхъ людей, которые по своему положенію стояли выше простого народа,—была главнымъ препятствіемъ его просвѣтительнымъ стремленіямъ. Это сопротивленіе нельзя назвать активной оппозиціей партій, это были, по мѣткому выраженію Соловьева, «сила упора». Но Петръ преодолѣлъ, насколько могъ, эту силу своей энергіей: онъ оставилъ рядомъ съ неподвижной массой большинства хотя небольшой сравнительно кругъ людей, но людей прогресса, для которыхъ возвращеніе назадъ было невозможно.

Если вспомнить всю многообразную дѣятельность Петра, вспомнить, что доходы Россіи до 1710 г. не доходили и до четырехъ милліоновъ, народъ былъ обремененъ налогами до крайности, и Петру даже приходилось для посылки молодыхъ подьячихъ заграницу учитывать извѣстную долю изъ жалованья чиновниковъ; если, наконецъ, принять во вниманіе небольшое число сотрудниковъ Петра и силу упора, которую онъ встрѣчалъ при своихъ начинаніяхъ,—то нельзя не согласиться, что Петръ сдѣлалъ очень много для русскаго образованія. Онъ ввелъ новыя науки въ Россію, устроилъ школы, открылъ для русскихъ новый міръ—образованную Европу и, давши такимъ образомъ средства, научилъ русскихъ учиться. Онъ даже показалъ, съ чего надо начинать учиться. Если бы Петръ и оцѣнилъ вполнѣ важное значеніе идеальной стороны знанія, то, вводя науки въ страну, гдѣ не было никакихъ знаній, промышленность и народное хозяйство находились въ жалкомъ положеніи, конечно, предпочелъ бы для школы знанія, въ своемъ примѣненіи полезныя для милліоновъ, тѣмъ наукамъ, которыя, доставляя, можетъ быть, высокое умственное наслажденіе немногимъ счастливцамъ, по своей непримѣнимости къ главнымъ потребностямъ жизни, были тогда еще мало полезны или и вовсе безполезны для огромнаго большинства. Наконецъ, Петръ Великій, стараясь по мѣрѣ силъ приблизить Россію какъ можно больше къ западной цивилизаціи, своей неустанной дѣятельностью показалъ примѣръ, какъ надо трудиться, чтобы скорѣе догнать Европу въ образованіи.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Томъ II. Вып. 2-й: Русская литература начала XIX в. Изданіе 2. Ц. въ перепл. 75 к.

Томъ II. Вып. 3-й: Русская литература начала XIX в. Изданіе 2. Ц. въ перепл. 60 к.

Томъ II. Вып. 4-й: Русская литература 20—30-ыхъ годовъ XIX в. Пушкинъ и Гоголь. Ц. въ перепл. 1 р. 50 к.

Томъ II. Вып. 5-ый: Русская литература 30—40-ыхъ годовъ XIX в. Кольцовъ, Лермонтовъ, Бѣлинскій. Ц. въ переплетѣ 1 р. 40 к.

Томъ III. Вып. 1-й: Русская литература 40—60-ыхъ годовъ XIX в. Тургеневъ, Гончаровъ, Островскій. Изд. 2. Ц. въ перепл. 1 р.

Томъ III. Вып. 2-й: Русская литература 40—60-хъ годовъ XIX в. Л. Толстой и Ѳ. Достоевскій. Изд. 2. Ц. въ переплетѣ 1 р.

Томъ III. Вып. 3-й: Русская литература 60—70-хъ годовъ XIX в. Н. Некрасовъ, Гр. А. Толстой, Я. Полонскій, А. Майковъ, Ѳ. Тютчевъ и А. Фетъ. Изд. 2. Ц. въ переплетѣ 60 к.

Томъ III. Выпускъ 4-й: Русская критическая литература XIX в. Ц. въ переплетѣ 1 р.

Очерки изъ исторіи русскаго романа. Томъ I. Вып. 1-й и 2-й. Цѣна 7 рублей.

Михайло Ломоносовъ. Жизнь и творчество. Съ портретомъ и автографомъ Ломоносова и съ видами: памятника его, Холмогоръ, церкви и, имени Ломоносова, школъ въ Денисовкѣ. Ц. 20 к.

Книги подъ редакціей проф. **В. В. Сиповскаго:**

1.—БѢЛИНСКІЙ, В. Г. Избранныя сочиненія о Пушкинѣ, Гоголѣ, Лермонтовѣ и Кольцовѣ. Цѣна въ папкѣ 50 к. **Содержаніе:** *Вступительная статья В. В. Сиповскаго. Пушкинъ:* Народность, гуманность и художественность—отличительныя черты поэзіи Пушкина. Евгеній Онѣгинъ. Борисъ Годуновъ. *Гоголь:* Повѣсти. Ревизоръ. *Лермонтовъ:* Стихотворенія. *Кольцовъ:* Стихотворенія. *Мысли о литературѣ.* Поэзія, ея область и высокое значеніе. Идеализація и типы. Отношеніе поэта къ дѣйствительности. **Чистая прибыль отъ перваго изданія поступитъ на устройство Народнаго дома имени В. Г. Бѣлинскаго въ гор. Чембарѣ, Пензенской губ.**

2.—ЛОМОНОСОВЪ, М. В. Избранныя сочиненія. Съ портретомъ и автографомъ Ломоносова и съ видами: его памятника, Холмогоръ, церкви и, имени Ломоносова, школъ въ Денисовкѣ. Подъ редакціей и со вступительной статьей В. В. Сиповскаго. Изд. 3 безъ перемѣнъ со 2-го. Ц. 30 к. Изд. 2 въ переплетѣ ц. 40 к.

ПЕЧАТАЮТСЯ НОВЫЯ КНИГИ:

Дерновъ, А. А., протоіер. Курсъ методики Закона Божія.

Медвѣдковъ, А. П. Краткая исторія педагогики въ культурно-историческомъ освѣщеніи.



Цѣна въ переплетѣ 1 р. 25 к.

СКЛАДЪ ИЗДАНІЯ
у Я. БАШМАКОВА и К°.
С.-Петербургъ—Итальянская 31.

Книга имѣется у
Бр. БАШМАКОВЫХЪ
въ Казани и Москвѣ

Пар. Перепл.. Фридриха Канъ, Спб.